Digitized by the Internet Archive
in 2007 with funding from
Microsoft Corporation

http://www.archive.org/details/monatshefte1journ06madiuoft

Monatshefte für deutschen Unterricht

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Schriftleitung:

Max Griebsch,
Seminardirektor.

B. A. Abrams,
Hilfssuperintendent der öffentlichen Schulen, Milwaukee.

Oscar Burckhardt, **John Eiselmeier,** **Paul Gerisch,**
Seminarlehrer.

Leiter der Abteilung für das höhere Schulwesen:

Prof. Dr. E. C. Roedder,
Staatsuniversität Wisconsin.

Sechster Jahrgang.

1905.

399259
8.1.42

Verlag:

National German-American Teachers' Seminary,
558 to 568 Broadway, Milwaukee, Wis.

PF
3003
M6
v.6

Der Jahrgang der Pädagogischen Monatshefte beginnt im Januar und besteht aus 10 Heften, welche regelmässig in den ersten Tagen eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der Abonnementspreis beträgt $1.50 pro Jahr, im voraus zahlbar.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis., richten.** Geldanweisungen sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Sämtliche Beiträge und zu besprechende Bücher sind bis auf weiteres an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee Wis.) zu senden.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am 20. des vorhergehenden Monates in den Händen der Redaktion sein.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI. Januar 1905. Heft 1.

An unsere Leser.

Mit dem vorliegenden Hefte treten die P. M. in ihren sechsten Jahrgang. Fünf Jahre stehen sie nunmehr vor der Öffentlichkeit, und während dieser Zeit waren sie redlich bemüht, den an sie gestellten gerechten Ansprüchen zu genügen. Trotzdem ist die Geschichte dieser fünf Jahre eine solche des beständigen Kampfes um die Existenz. Die frühere Verlagsfirma, die Herold Co. von Milwaukee, hatte in dankenswerter Uneigennützigkeit und unter grossen finanziellen Opfern diesen Kampf zu führen gesucht, bis sie an dem Erfolge ihrer Bemühungen verzweifelte. Um das Bestehen des Blattes zu retten, übernahm die Verwaltung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars zu Milwaukee den Verlag, und in der Hoffnung, dadurch das Band zwischen der deutschamerikanischen Lehrerschaft und den P. M. inniger geknüpft zu haben, steuern diese von neuem hinaus. Wird dem Schifflein diesmal ein günstigerer Wind wehen?

Bevor der Wechsel in dem Verlage vorgenommen wurde, sandten wir an die bisherigen Leser ein Anschreiben aus, in dem wir sie über den Stand des Blattes unterrichteten. Die damals zahlreich eingetroffenen Antworten bekundeten das grösste Entgegenkommen und Wohlwollen. Wir nehmen heute Gelegenheit, dafür aufrichtig zu danken, bitten aber auch zugleich unsere Freunde im Hinblick auf die damals gegebenen Versprechungen, in eine rege Agitation zur Gewinnung neuer Abonnenten einzutreten und auch, wenn möglich, durch Zusendung von Beiträgen den Inhalt des Blattes bereichern zu helfen.

Die Schriftleitung wird nach wie vor darauf bedacht sein, alle gerechten Wünsche der Leser zu befriedigen. In unserer Arbeit kennen wir nur ein Ziel, die Kräftigung und Förderung des deutschen Sprachunterrichtes in

unseren Schulen, von der Elementarschule hinauf bis zur Universität. Vereintes Streben führt allein zum Ziele. Wir wollen daher rastlos darauf bedacht sein, die Kräfte, die unserer Sache zur Verfügung stehen, zusammenzuführen oder zusammenzuhalten. Doch dazu muss uns die Lehrerschaft die Hand bieten.

Wir entbieten unseren Lesern einen herzlichen Neujahrsgruss und wünschen ihnen und den P. M. ein Glückauf zu der gemeinsamen Arbeit.

Schriftleitung und Herausgeber.

Ein Rückblick auf die Unterrichtsabteilung der St. Louiser Weltausstellung.*)

Von **Prof. Dr. Otto Heller,** Washington University, St. Louis, Mo.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Es ist gewiss nicht ohne Bedeutung, dass auf der am 1. Dezember v. J. beendeten Weltausstellung Erziehung und Unterricht einer ihnen noch nie zuvor auf Weltausstellungen geschenkten Beachtung gewürdigt wurden. Zu ihrer wichtigen Rolle verhalfen der Abteilung in nicht geringem Masse die günstigen äusseren Umstände: eine eigene Behausung, selbstverständlich ein Riesenbau, war ihr zugewiesen, was bis dahin auf keiner Ausstellung der Fall gewesen war, u. z. ein Gebäude, das vermöge seiner bevorzugten Lage und architektonischen Schönheit die Blicke des Besuchers magnetisch auf sich zog wie kaum ein zweites in dem ganzen weiten Gelände. Es wäre dennoch gewagt, aus den grossartigen Aufwendungen und der starken Frequenz ohne weiteres den erhebenden Schluss zu ziehen, dass wir's just in der allerletzten Zeit, seit Chicago, Buffalo und Paris in unserer erzieherischen Tätigkeit so herrlich weit gebracht. Wir dürfen eben nicht vergessen, dass es eine fortschreitende Ausstellungstechnik gibt, und infolgedessen die letzte Unterrichtsausstellung imstande war, manche von ihren Vorgängerinnen nicht behandelte Seite des Gegenstandes in Angriff zu nehmen; und dass anderseits die Jugendbildung von heute mit ihren unverhohlen praktischen, ja utilitarischen Tendenzen sich leichter veranschaulichen lässt. Damit soll natürlich nicht bestritten werden, was jedem Vernünftigen einleuchtet, dass das allgemeine Interesse für die Schule und alles, was mit ihr zusammenhängt, erheblich gestiegen ist, und wir mit Stolz auf die pädagogischen Errungenschaften der Gegenwart hinblicken können. Es fragt sich nur, ob Aufwand und Resultat im richtigen Verhältnis zu einander stehen oder andersgesagt, ob selbst das mit den hier verfügbaren Mitteln Geschaffene weite Kreise über den gegen-

*) Der vorliegende Bericht ist der erste einer Serie von Artikeln über die Unterrichtsausstellung in St. Louis. Für das folgende, das Februarheft, liegt uns bereits ein Bericht von Herrn Dr. Paul Reiff vor über das, was die deutsche Unterrichtsausstellung bezüglich des modernsprachlichen Unterrichts bot. D. R.

wärtigen Stand der Jugenderziehung aufzuklären vermag. Man wird mit einem Schein von Recht behaupten, Fachausstellungen seien vornehmlich, wenn nicht ausschliesslich, für den Fachmann berechnet. Sicherlich kann nur ein Lehrer von Fach den überreichen Inhalt der St. Louiser Unterrichtsabteilung auf seinen pädagogischen Wert prüfen und interpretieren. Nur ist leider die amerikanische Lehrerschaft im allgemeinen nicht so glänzend situiert, dass man Lehrern und Lehrerinnen aus der Ferne den kostspieligen Ausflug hätte zumuten dürfen. Hierüber hatte man sich denn auch an leitender Stelle keiner Täuschung hingegeben, sondern von vornherein die Unterrichtsausstellung einigermassen für den Geschmack des Laien zugeschnitten. Nun machen, wie männiglich bekannt, auf Herrn Publikus die „greifbaren" Resultate jeder Form von Unterricht den tiefsten Eindruck, und so hatten denn die Schulbehörden der Versuchung nicht widerstanden, Aug' und Herz der „Eltern und Gönner" nach Kräften zu erfreuen. Schreitet man daher die zahlreichen Kojen der „*State Exhibits*" ab, so fühlt man sich beim Anblick der enormen Menge von Holz-, Metall- und Papparbeiten, Nähtereien, Häkeleien, Stickereien beinahe versucht anzunehmen, Lesen, Rechnen, Schreiben müssten nebst ähnlichen nützlichen Beschäftigungen gänzlich abgeschafft und durch den Handfertigkeitsunterricht, welchem jene hübschen Sächelchen insgesamt entstammen, ersetzt sein. Allerdings ist der Eindruck falsch, denn tatsächlich nimmt der Handfertigkeitsunterricht im Lehrplan von heute noch keinen so unverhältnismässig grossen Platz ein, wie man bei einem Gang durch den St. Louiser Erziehungspalast vermuten musste.

Man hatte in St. Louis Sorge getragen, den grössten Übelstand einer Unterrichtsausstellung, nämlich ihren Mangel an Aktualität, nach Möglichkeit zu beheben. Doch trotz der geschicktesten Anordnung, trotz der Belebung der Räume durch treffliche Darstellungen aus dem Schulleben und anderweitigen Bilderschmuck, empfand man hier deutlicher als in anderen Abteilungen das Fehlen der lebendigen Faktoren. Alles in schönster Ordnung beisammen: Schulhäuser, Schulstuben, Schulbänke, und erst die Lehrmittel — von der Schiefertafel bis zur feinsten Präzisionswage und zu den krausesten chirurgischen Instrumenten—; fehlte leider nur das geistige Band, das sich in der Wirklichkeit von Lehrer zu Schüler schlingt. Dem ist nun freilich kaum abzuhelfen, obzwar St. Louis selbst nach dieser Richtung mit glänzendem Beispiel vorangegangen ist. Die hiesigen Schulen haben nämlich auf Veranlassung ihres hochverdienten Superintendenten Soldan den Versuch unternommen, in der städtischen Sektion im Erziehungspalast mehrere Monate hindurch im buchstäblichen Sinne des Wortes Schule zu halten und Herrn Schulinspektor Rathmann fiel die Oberleitung und Beaufsichtigung des heiklen Experimentes zu. Die Aufgabe wurde in glänzender Weise gelöst. Hervorheben möchte ich, dass sich die klassenweise zur Ausstellungssektion nach dem Erziehungspalast abkommandierten Kinder durch die An-

wesenheit so vieler Zuhörer und Zuschauer in ihrer Arbeit nicht stören und in ihrer ernsten Aufmerksamkeit nicht beirren liessen. Solche Erfolge werden indessen stets vereinzelt bleiben. Wer nicht über den aussergewöhnlichen pädagogischen Takt eines Rathmann verfügt, der lasse lieber die Hand von dem nicht ganz ungefährlichen Spiele.

Der Gruppierung der Weltausstellung lag ein vorzügliches Schema zugrunde, von welchem der Chef der Erziehungsabteilung, Mr. Howard J. Rogers, nur notgedrungen in mehreren Punkten abwich. Es waren sieben Klassen für die Einordnung sämtlicher Objekte:

1. Elementarschulen.
2. High Schools und "Secondary Schools" überhaupt.
3. Höhere Unterrichtsanstalten.
4. Kunstinstitute..
5. Ackerbauschulen.
6. Handels- und Gewerbeschulen.
7. Spezialschulen (für Blinde, Taubstumme, Schwachsinnige, etc.)

Bei strenger Ausführung obigen Planes wäre es wahrscheinlich möglich gewesen, das ganze Schulwesen der Gegenwart in seinen Hauptzügen darzustellen. Doch siegte über solche Erwägung der leidige Partikularismus in seiner beliebtesten amerikanischen Form: jeder Staat wollte seine ganze Leistungsfähigkeit an den Tag legen, Folge davon endlose ermüdende Wiederholung auf jedem Gebiete. Aber auch dieser Nachteil der Unterrichtsausstellung birgt einen philosophischen Nutzen. Durch das eingeschlagene Verfahren tritt in nicht zu verkennender Weise die Gleichmässigkeit, beziehentlich die Diskrepanz des Betriebs ins hellste Licht. Bezeichnender Weise herrscht trotz der Unabhängigkeit der Staaten untereinander und trotz der Lockerheit in der Organisation der einzelstaatlichen Schulsysteme im amerikanischen Schulwesen eine — fast hätte ich gesagt erschreckende, — Gleichmässigkeit. In dieser Hinsicht ist von dem „Prinzip der gleitenden Übergänge," mittels dessen Prof. Hugo Münsterberg in seinen „Amerikanern" die Buntheit des amerikanischen Schulsystems erklären möchte, sehr wenig wahrzunehmen. Nach meiner Auffassung liegt der auffallenden Uniformität ein Umstand von ausschlaggebender Wichtigkeit zugrunde, u. z. dieser: in Europa richtet sich die Schule nach ihrem eigenen Wissen und Gewissen, bei uns hingegen lässt sie sich durch die öffentliche Meinung leiten, sei es mit vollem, sei es mit nur teilweisem Bewusstsein. Es ist dies einer der Preise, welche die Götter auf republikanische Freiheit gesetzt haben. Somit erbringt die im St. Louiser Erziehungspalast offenkundig gewordene Gleichheit der erzieherischen Ziele und Methoden einen neuen schlagenden Beweis für die Einheitlichkeit des Volksgeistes in allen Landesteilen.

„Manual Training" ist nun der Schule zweifelsohne durch die öffentliche Meinung aufdekretiert worden. Jedoch zeigt sich diesmal, wie selbst

in einem misslichen Abhängigkeitsverhältnis die Schule aus der Not eine Tugend machen und ihrer höheren Bestimmung nachkommen kann. Bekanntlich bewegt sich der Sinn der Masse stets auf der Bahn geringsten Widerstandes, also auch in Fragen der Jugenderziehung. Der Amerikaner hat von Hause aus einen ausgeprägten praktischen Sinn; er versteht u. a. beinahe instinktiv mit Werkzeugen umzugehen und die Stimmung ist deshalb von vornherein dem Handfertigkeitsunterricht günstig, weil die Allgemeinheit nicht hinlänglich bedenkt, dass die Schule nicht nur die schon erwachten Anlagen entwickeln, sondern gleichermassen auch die schlummernden erwecken und die verkümmerten grossziehen soll. Es wäre Zeitvergeudung, wenn nicht geradezu Versündigung an der amerikanischen Jugend, auf die „realen" Anforderungen einseitig Gewicht zu legen. Somit ist es sehr erfreulich, wenn man die Handfertigkeitslehrer ernst bemüht sieht, den Kindern künstlerisches Empfinden einzuflössen und die knospenden Talente zur Betätigung anzuspornen. Auch der eigentliche Zeichenunterricht fand äusserst schmeichelhafte Anerkennung seitens zuständiger europäischer Kritiker. Wir dürfen also vielleicht von der nächsten Generation eine neue Ära für unser kunstarmes Land erhoffen. Besonders bedarf ja die angewandte Kunst, das Kunstgewerbe, einer eingehenden Pflege; denn die Weltausstellung in St. Louis hat nur zu deutlich von neuem dargetan, wie schlecht es bei uns noch damit bestellt ist.

Ich habe vielleicht schon zu lange beim Handfertigkeitsunterricht verweilt, und doch bin ich noch nicht ganz fertig. Ich habe nämlich noch ein kräftig Wörtlein über den Schreibunterricht auf dem Herzen, der ja auch eine Art Handfertigkeitsunterricht ist. Das „Schönschreiben" oder die Kalligraphie pflegte man früher zu sagen. Heute sind wir nicht mehr so anspruchsvoll; schon gehört das Schönschreiben zu den verlorenen Künsten der Menschheit. Man darf trotzdem von der Schule auch im Zeitalter der Schreibmaschine bessere Unterrichtsresultate im Schreiben verlangen als in St. Louis vorlagen. Der *"Spencerian Style"* mit seinen abgeschmackten Schnörkeln ist ja Gott sei Dank in der pädagogischen Rumpelkammer zur Ruhe beigesetzt. Aber an der neuen Mode haben wir noch keine rechte Freude erlebt. Was immer sich zu ihrem Vorteil etwa vom Standpunkt der Hygiene vorbringen lässt, inbezug auf Hässlichkeit und Unleserlichkeit eröffnet die meistenorts eingeführte Steilschrift die nämlichen unbegrenzten Möglichkeiten wie ihre entschlafene Vorgängerin. Vergleichen wir die amerikanischen Schulhefte mit den ausländischen, so werden wir gerechter Weise zugeben, dass die lateinische Schrift nicht nur der englischen, französischen und deutschen, sondern gleichfalls der japanischen Schuljugend besser, fliessender und vor allen Dingen charaktervoller ist als die unserer eigenen.

Dagegen stehen wir in anderen Fächern ganz auf der Höhe der Zeit, in manchen sogar an der Spitze des Fortschritts. Besonders erfreulich ist die

schnelle Verbreitung der „Laboratory Method" im Schulbetrieb; durchgegriffen hat diese Methode bereits in der Chemie, Physik und Biologie. Aus dem gleichen echt pädagogischen Geiste geboren ist die rapide Zunahme der Schulbibliotheken. Auch das entlegenste Schuldorf ist heute schwerlich ohne seine „School Library", die, wenn nichts weiter, so doch ein paar gute Wörter- und Nachschlagebücher und daneben zum mindesten einige Meisterwerke der englischen und amerikanischen Literatur enthält. Der Dank gebührt einer einsichtigen Schulverwaltung und der Fürsorge bidungsfreundlicher Institute wie die „New York State Traveling School Library".

Auch was die Umgebung betrifft, in der Lehrer und Schüler jetzt ihr Tagewerk verrichten, wird es tagtäglich besser. Selbst in jenen zahlreichen und sehr ausgedehnten Gegenden unseres Adoptivvaterlands, wo noch die Füchse einander gute Nacht sagen, sind recht häufig gefällig aussehende, gut gebaute, -beleuchtete und -ventilierte Schulhäuser anzutreffen. Wie mir scheint, entwickeln Pennsylvanien und Minnesota in dieser Richtung die meiste Energie. Merkliche Fortschritte sind ferner auch in der Ausschmückung der inneren Schulräume zu konstatieren. Langsam aber sicher emanzipieren sich die Schulbehörden von dem Aberglauben an die pädagogischen Vorzüge der kahlen vier Wände. Man trägt Sorge, das Kind mit einer behaglichen und ästhetischen Atmosphäre zu umgeben. Wiederum ist es charakteristisch , dass die in diesem Falle höchst lobenswerte Bewegung nicht spontan aus dem Boden der Schule entsprungen ist, dass sie vielmehr von aussen hereindringt. An vielen Orten bestehen Verbände kunstsinniger Schulfreunde, genauer gesagt Schulfreundinnen, zu dem Behufe, um mit den gesammelten Mitteln Nachbildungen berühmter Kunstwerke für die öffentlichen Schulen anzuschaffen.

Anknüpfend an derlei Anstrengungen im Interesse der Kunst seien die Spezialschulen für bildende Künste erwähnt, auf denen gewöhnlich unsere Zeichenlehrer und zum grossen Teil auch die Handfertigkeitslehrer ihre Ausbildung erhalten. Boston, New York, Chicago, Philadelphia, St. Louis besitzen vorzügliche Anstalten dieses Genres, die insgesamt in St. Louis mit ihren Leistungen Ehre einlegten. Überhaupt ist über die Spezialschulen, staatliche und private, durchaus in anerkennendem Sinne zu berichten, zumal über die Ackerbauschulen. Zwar haben es die Vereinigten Staaten noch nicht nötig, jede Spanne Boden bis aufs Äusserste auszunutzen, und das Erdreich gibt bei uns noch aus freien Stücken her, was ihm in Mitteleuropa schon vermittels allerhand chemischer Geheimkünste abgelockt werden muss. Nichtsdestoweniger ist jede auf rationelle Bodenkultur, namentlich forstwirtschaftliche, abzielende Massnahme aufs Lebhafteste zu begrüssen.

Von ebenso hohem soziologischen wie rein-pädagogischen Interesse sind weiters die Blinden- und Taubstummeninstitute, die Schulen für schwachsinnige oder geistig zurückgebliebene Kinder und die Korrektionsanstalten.

Auf halbem Wege zwischen den letztgenannten und den gewöhnlichen, regelrechten Schulen stehen die neueingeführten "Schools for individual work". Diese Anstalten sind in erster Reihe für widerspenstige Schüler bestimmt, und eins ihrer besonderen Kennzeichen ist, dass an ihnen zum Unterschiede von den "Public Schools" und im Widerspruch zu der landläufigen Zuckerbrotmethode neben heilsamer Arbeit auch für die Segnungen der Strafe in ausgiebiger Weise gesorgt ist. Die Entlassung aus diesen Anstalten, deren das winzige Rhode Island allein nicht weniger als sieben besitzt, hängt lediglich von der Besserung des Zöglings ab, und seinem Wiedereintritt in eine normale Volksschule steht nach erfolgter Entlassung nichts im Wege.

Gern möchte ich von der Ausstellung der höheren Unterrichtsanstalten Lobendes sagen; doch haben sich, wenn ich diese Abteilung nicht unrecht beurteile, unsere Hochschulen, wenigstens die Colleges und Universitäten, die Gelegenheit entgehen lassen, die Ziele und Formen des wissenschaftlichen Unterrichts in den Vereinigten Staaten zur Anschauung zu bringen. Auch daran wird wieder der partikularistische Geist schuld gewesen sein, der in Amerika trotz der oben hervorgehobenen Einheitlichkeit des öffentlichen Bewusstseins in hoher Blüte steht. So mussten denn über zwanzig *Almae matres* und Almae Mäterchen ihren hochvermögenden alten Herren zuliebe jede für sich separat ausstellen. Durch rationellen Zusammenschluss der führenden Hochschulen je eines der vorwaltenden Typen hätte diese Sektion der Unterrichtsausstellung eine wirkliche Bedeutung erlangen können; es wäre dann ein Vergleich der drei wesentlichen Abarten des College-Curriculums: des festen (*prescribed*), gruppenmässigen (*groupe-course*) und des wahlfreien (*elective*) möglich gewesen.

Die amerikanischen Hochschulen sind weit entfernt von der Einförmigkeit der niederen Lehranstalten. Erstens hat sich die öffentliche Meinung mit ihnen noch nicht eingehend beschäftigt, und zweitens hängt die *„Educational Policy"* eines jeden College teilweise von den Ansichten seiner *„Alumni"* ab; die Anstalt selbst hat diesen separatistischen *ésprit de corps* ins Leben gerufen, und die Geister, die sie bannte, wird sie nun nicht los.

Harvard, Johns Hopkins und zwei, drei weitere Universitäten nehmen die Aufgabe ernst und legen demzufolge das Schwergewicht auf die wissenschaftliche Tätigkeit der Dozierenden und der Studenten. Von den übrigen begnügen sich die meisten mit einer an die Adresse ihrer Graduierten gerichteten *Captatio benevolentiae.* Ihre Zimmer enthalten ausser einem gelegentlichen wissenschaftlichen Paradestück hauptsächlich immer „etwas fürs Herz" der alten Herren, vornehmlich recht naturgetreue Gipsmodelle der Anstaltsgebäude. Geradezu als frivol muss es bezeichnet werden, wenn eine oder die andere Hochschule es bei einem elegant eingerichteten "Lounging" oder "Loafing Room"—*nomen est omen?*—für die Bequemlichkeit der jetzigen und einstigen Studenten bewenden lässt.

Zur Wiedergabe des Gesamteindrucks, den die Unterrichtsabteilung der Weltausstellung hinterliess, erübrigen in dieser flüchtigen Skizze einige Worte über die ausländischen Sektionen. Am prätentiösesten tritt uns Frankreich entgegen mit seinen hohen, geschmackvoll dekorierten Aussenwänden und imposanten inneren Raumverhältnissen. Indessen wird im Arrangement die rechte Ordnung vermisst. Der sehr gewagte Versuch, die soziologischen Einrichtungen des Landes im direkten Anschluss an die pädagogischen zu behandeln, misslang, schon weil man nicht das richtige Mass für das gegenseitige Verhältnis gefunden hatte. So war man u. a. in der Verwendung der Affichen zur Illustrierung von Wohlfahrtseinrichtungen u. dgl. viel zu weit gegangen. Trotz dieser und ähnlicher Mängel bekam man in der französischen Abteilung dennoch einen recht guten Begriff von den Schulzuständen der Republik, namentlich den hauptstädtischen.

Weniger umfangreich war die britische Abteilung. Hier lag der Hauptakzent auf Kunst- und Kunstgewerbe-Unterricht. Nach den vorzüglichen Proben, die in reicher Fülle und Mannigfaltigkeit ausgestellt waren, unterliegt es kaum einem Zweifel, dass den Engländern in dem letzterwähnten Unterrichtszweige die Palme zuerkannt werden muss.

Auch Italien macht viel Wesens von seinen *"Arts and Crafts"*, ohne aber in seinen Leistungen entfernt an England heranzureichen. Zudem zeigen die italienischen Schülerarbeiten einen ausgesprochenen merkantilen Charakter.

Das Gleiche gilt von unserer Nachbarrepublik Mexiko. Hier dient die *Manual Training* in noch weit höherem Grade utilitarischen Zwecken. Beweis dessen u. a. der ehrenvolle Platz, der einem inwendig reich mit Sammet ausgeschlagenen Etui, enthaltend ein Zwillingspaar von glänzend polierten messingenen Spucknäpfen, in einem gläsernen Schaukasten angewiesen war. Manchen braven Missourier wird es vergeblich gejuckt haben, seine weltberühmte Treffsicherheit an den edlen Urnen zu erproben. Lobende Erwähnung werde indessen der mexikanischen Mineralien- und Arzneimittelsammlung zuteil.

Vortrefflich in ihrer Art, ausser der deutschen wohl die lehrreichste unter sämtlichen ausländischen Abteilungen, war die Unterrichtsausstellung Schwedens. Weder grosszügig noch besonders reichhaltig, wie eben nur die deutsche es war, erzielte sie dennoch, dank der geschickten Disposition des Materials, eine glückliche Charakteristik des heimischen Schulwesens. Es sind wirkliche Schulräume vorgestellt: das Klassenzimmer einer Elementarschule; eine Küche für den Kochunterricht an Mädchenschulen; eine Sloyd-Werkstatt mit je einem Arbeitstisch für Papp-, Holz- und Metallarbeit nebst zugehörigem Werkzeug-Kasten. Man darf ja nicht meinen, dass die Schweden über ihrem geliebten Sloyd die geistige Ausbildung ihrer Jugend vernachlässigen. Kein Volk ist strebsamer, bildungsfroher als die modernen

Skandinavier; dafür spricht u. a. die stetig zunehmende Zahl und Frequenz der Fortbildungsschulen für Erwachsene. Die schwedische Unterrichtsausstellung verrät sich dem kundigen Beobachter auf Schritt und Tritt als das reif überlegte und planvoll durchgeführte Werk eines Fachmanns von seltener Fähigkeit.

Was Prof. Dr. Lagerstedt mit verhältnismässig sehr bescheidenen Mitteln zu erreichen wusste, das gelang ebenfalls, u. z. in einem dem vervielfachten Reichtum der Materie entsprechenden Masse dem Organisator und Kommissar der deutschen Schulabteilung, Prof. Dr. Leopold Bahlsen. Bahlsens Abteilung bildete einen integrierenden Bestandteil der deutschen Unterrichtsausstellung, mit deren Oberleitung als Vertreter des preussischen Kultusministeriums Herr Regierungs-Assessor Graf zu Limburg-Stirum betraut war. Was diese ausgezeichneten Männer im Verein mit einer stattlichen Zahl tüchtiger fachmännischer Gehülfen zuwege gebracht, ist der Gegenstand eines besonderen Referats, das in einer der nächsten Nummern der P. M. erscheinen soll und dessen Verfasser ich hier nicht vorzugreifen wünsche. Nur so viel sei mir zu sagen gestattet, dass Deutschland in der Unterrichtsabteilung seine anerkannte Führerschaft in der pädagogischen Bewegung der Gegenwart von neuem erwiesen und befestigt hat.

Alles in allem genommen, hat die St. Louiser Unterrichtsausstellung den hohen Anforderungen, die man in Anbetracht der ungeheuren Opfer an Zeit und Mühe an sie zu stellen berechtigt war, in vielen Beziehungen entsprochen. Jedenfalls wird das Unternehmen für die pädagogischen Bestrebungen der Vereinigten Staaten direkt und indirekt gute Früchte tragen.

Ein Mahnwort an Deutschland zur Richtigstellung und Reinhaltung der Muttersprache.*)

Von **C. O. Schönrich,** Baltimore, Md.

(**Für die Pädagogischen Monatshefte.**)

Die durch die nationale Einigung erlangte Grösse des Deutschen Reichs, die uns hier auf der Weltausstellung in tausend Gestalten vor die Augen tritt, ist wiederholt auf das Schaffen und Wirken des deutschen Schulmeisters zurückgeführt worden. Es ist nun hohe Zeit, dass es dem deutschen Schul-

*)Die Kaiserlich Deutsche Botschaft in Washington hat offiziell Kenntnis von diesem Mahnwort genommen, indem sie sich den genauen Wortlaut desselben zusenden liess. Nachträglich erfahren wir, dass auch die reichsdeutschen Tagesblätter sich günstig über die in dem Artikel ausgesprochenen Vorschläge geäussert haben. Namentlich ist dies von der tonangebenden „Tägl. Rundschau" in Berlin aus geschehen. D. R.

meister ebenfalls gelinge, auch für die Muttersprache jene Einigung in Formen, Ausdruck und Schreibung herbeizuführen, welche, unbeschadet des freien Wachstums und der schöpferischen Mannigfaltigkeit von dem Bewusstsein der Gegenwart als mustergültig gefühlt wird.

Solche Versuche sind seit Jahrzehnten im Gange, allein sie haben bis jetzt noch wenig Ordnung schaffen können. Abgesehen von dem auch auf dem Sprachgebiet noch immer spukenden Geist der Kleinstaaterei gewahren wir besonders zwei Bestrebungen, die hier störend wirken. Auf der einen Seite versuchen Puristen die Entwickelung der Weltsprache aufzuhalten, auf der entgegengesetzten werden Fremdwörter an den Haaren herbeigezogen, und es scheint eine Einigung noch in weiter Ferne zu liegen. Vielleicht, dass sich eine solche anbahnen lässt, wenn nachfolgend gegebene Gesichtspunkte eines amerikanischen Schulmeisters der Erwägung würdig befunden werden.

Freilich ist er schon seit beinahe 40 Jahren unter dem Sternenbanner, ist hier Vater und Grossvater geworden, aber, wie sein Herz, so ist auch seine Liebe für die alte Heimat jung geblieben, er hat die liebe Muttersprache in und ausserhalb der Familie treu gepflegt, und die geistigen Bande mit Deutschland sind nur noch fester geknüpft worden. Um dem Denkenden den Standpunkt des Referenten klar zu legen, hat sich derselbe diese persönliche Bemerkung gestattet, aus demselben Grund erlaubt er sich auch noch auf seinen Erfahrungskreis hinzuweisen. Er ist seit 36 Jahren ununterbrochen im Lehrberuf zu Baltimore und kann auf einen Schülerkreis zurückblicken, der an Mannigfaltigkeit seinesgleichen sucht. Es finden sich darunter Altersstufen vom Kindesalter bis zum 60. Lebensjahre, Vertreter der verschiedensten Nationalitäten und Rassen. Auch ebenso verschieden ist der Schülerkreis inbezug auf Beruf und gesellschaftliche Stellung; es befinden sich darunter der Student und der Universitäts-Professor, der unbemittelte Einwanderer und der Millionär, der Freidenker und der Priester, der Arbeiter und der Handelsherr, ein Bürgermeister, ein Oberrichter und ein Kabinettsminister.

Eine besonders liebe Aufgabe war es mir stets, wenn ich so viele aus meiner bunten Schülerzahl in den Wundergarten der deutschen Sprache und Literatur einführen durfte, und um so peinlicher berührte es mich immer, wenn ich dabei von meinen eigenen Schülern auf Wildlinge und Wucherpflanzen hingewiesen wurde. Das erfuhr ich wiederholt während des eben abgelaufenen Sommers an der Sommerschule zu Portland, Maine. Es zeichnet sich diese vor anderen Sommerschulen dadurch aus, dass an ihr einige Abteilungen eingerichtet sind, worin dem Sprechen der neueren Sprachen eingehende Aufmerksamkeit gewidmet wird. Wie oft wurden da von meinen lernbegierigen Studenten Fragen an mich gerichtet, wie: Warum sagen denn die Deutschen Diner, Souper, Bouquet, Bureau, etc., etc., das ist ja rein französisch?

Nach diesen Vorbemerkungen gestatten Sie mir nun direkt auf mein Ziel loszusteuern. Zunächst wollen wir die Frage über die Zulassung von Fremdwörtern in deutscher Rede ins Auge fassen. Es ist selbstverständlich und keines Beweises bedürftig, dass es nichts Widersinnigeres geben kann, als zu seinen Landsleuten in fremder Zunge zu reden, wenn die Muttersprache die dem Sinne vollkommen entsprechenden Worte darbietet. Indessen muss auch anerkannt werden, dass die Muttersprache dem Denken keine Fesseln anlegen kann, und es zu den unveräusserlichen Rechten des Menschengeistes gehören muss, seinen Gedanken jederzeit den zutreffenden Ausdruck, wo immer er zu suchen sein mag, zu geben. Jedes Fremdwort erscheint daher berechtigt, für welches in dem Zusammenhang, in dem es gebraucht wird, kein vollständig deckender einheimischer Ausdruck zu finden ist; unter der einzigen Voraussetzung, dass er dem Angeredeten verständlich ist oder gemacht werden kann. Solche Fremdwörter dienen unserem Sprachgarten zur Zierde.

Die grosse Mehrzahl dieser heimisch gewordenen Fremdwörter kann man als die internationalen bezeichnen. Denn das Wesentliche dabei ist, dass sie im allgemeinen überhaupt gar keiner Volkssprache als solcher zuzuteilen und besonders anzurechnen sind, sondern ausser und über den Volkssprachen stehend, ein gemeinsames Besitztum der heutigen Kulturvölker bilden, daher der Regel nach in allen Sprachen aus den gleichen Lautzeichen bestehen und nur ungleich ausgesprochen werden. Sie sind allerlei Sprachen, alten und neuen, entnommen, weit überwiegend aber den klassischen und insbesondere dem Griechischen, nicht als ob die Alten diese Ausdrücke gekannt oder verstanden haben würden; es sind vielmehr grösstenteils erfundene, von den Gelehrten aller Völker, den Deutschen so gut wie anderen, bewusst und nicht ohne Willkür gemachte Kunstwörter.

In diesen Wörtern besitzen alle Wissenschaften und Künste einen teils gemeinsamen, teils jeder einzelnen von ihnen eigentümlichen, teils eisernen, teils beweglichen Grundstock fester und genauer Bezeichnungen sowohl ihrer Stoffe, als ihrer beweglichen Mittel. Die Wissenschaften gehören aber nicht den einzelnen Nationen an, sondern sind ein Gemeingut aller Kulturvölker, das angesammelte geistige Bildungskapital der Menschheit, das eine Generation der andern unverfälscht und weitergeführt zu überliefern hat. Wenn hier jedes Volk darauf bestehen wollte, seine eigenen Ausdrucksweisen und Benennungen geltend zu machen, die unfehlbar in kurzer Zeit mehr als nur sprachliche Verschiedenheiten in ihrem Gefolge hätten, so wäre ein gemeinsames Fortarbeiten der Nationen sehr gehindert. Ähnlich drängt die Natur des heutigen Handels- und Geldverkehrs von selbst auf ein gewisses Mass fester und internationaler Begriffe und ihrer Benennungen hin.

Neben diesen Kunst- und Fachwörtern gibt es noch andere internationale Wörter, die dem deutschen Sprachgarten zur Ziedre gereichen, auch sie ge-

hören nicht den Volkssprachen an, sondern lauten bei allen Völkern ganz oder nahezu gleich. Sie zerfallen wieder in die geschichtlichen, aus vergangenen Zeiten stammenden, und in die der Gegenwart, aber dem Auslande angehörigen Begriffswörter und Gattungsnamen. Schon eine bunte Auswahl zeigt, um was es sich handelt. Jeder Gebildete kennt oder gebraucht nach Umständen Wörter wie Musen, Furien, Diktator; die alten Götternamen sind ihm geläufig; ja selbst mit bloss menschlichen Eigennamen kann er sich zu befasen haben, wenn er von einer Achillesferse, von Tantalusqualen u. dergl. hört.

Ähnliches gilt von zahllosen Dingen und Vorgängen der ausländischen Gegenwart, mögen sie menschliche Einrichtungen oder Naturerscheinungen betreffen. Jeder Kulturfortschritt, jede neue lebensfähige Idee dringt durch die ungemein gesteigerten Mittel des geistigen Verkehrs bei allen Kulturvölkern ein und umkleidet sich mit einem entsprechenden Wort.

Es gibt z. B. eine beträchtliche Zahl englischer und französischer Wörter fürs heutige Alltagsleben, für die keine deckenden deutschen Ausdrücke vorhanden sind, und dasselbe ist wiederum der Fall im Englischen und Französischen. Für diese Sprachen hat der Begriff Fremdwörter überhaupt keine Bedeutung, man nimmt dort die passenden Wörter aus anderen Sprachen einfach in den allgemeinen Sprachschatz auf, und weist ihnen nicht eine Sonderstellung an, wie bislang noch im Deutschen. So finden wir dort Wörter wie Kindergarten, Zollverein, Hinterland, Reichstag, ja selbst Kaiser*); und fortwährend werden weitere deutsche Ausdrücke dort eingebürgert. Das gilt auch bezüglich anderer Kultursprachen; man durchsehe nur die jüngste Ausgabe des „Dessionario de la Real Academia Espanola". Es liegt ja auch nichts Unwürdiges darin, wenn sich eine Volkssprache aus den Mitteln einer anderen bereichert und so seinen Gesichtskreis und Begriffsvorrat erweitert.

Neben der Genauigkeit und Bestimmtheit der Äusserung gereichen die hier in Betracht kommenden Wörter mit ihren zahl- und klangreichen Vokalen der deutschen Rede bei deren Vokalarmut und Konsonantenhäufung durch ihren Wohlklang zu weiterem Vorteil, und bieten dem Ohr eine angenehme Abwechslung. Sie lassen sich auch leicht in den Fluss der deutschen Rede einstellen, und zwar oft leichter als die entsprechenden Verdeutschungen. Man vergleiche z. B. nur einmal näher folgende eingebürgerten Fremdwörter mit ihren vorgeschlagenen Verdeutschungen und mache den Versuch, sie in Sätzen anzuwenden:

---

*) Die Annahme des Wortes K a i s e r in die leitenden Kultursprachen kann als Ausdruck der hohen Bewunderung betrachtet werden, die das Ausland für den genialen Monarchen hegt. Die Auslandspresse braucht jetzt auch immer häufiger seinen vollen Namen Kaiser Wilhelm.

Photographie — Lichtbild, Lichtbildkunst, Lichtbildverfahren;
Photograph — Lichtbildner, Lichtbildkünstler;
photographisch — lichtbildnerisch;
photographieren — lichtbildnen.

Wer das Gruseln lernen will, darf nur lichtbildnen konjugieren. Es geht hier wie bei den englischen Puristen, die ihrerseits nur angelsächsische Ausdrücke gelten lassen wollen. Ihre Schriften machen häufig den Eindruck des Ermüdenden, Erzwungenen und Geschmacklosen.

Sehr wünschenswert ist aber, dass solchen Fremdwörtern der Stempel des Heimatsrechts in der deutschen Sprache gegeben wird, indem man die Schreibung derselben dem Deutschen näher rückt oder Wörter, wie Shawl, Lieutenant, auch so schreibt, wie man sie ausspricht; man könnte anderseits den Grundsatz, die Wörter so auszusprechen, wie sie geschrieben werden, weiter ausdehnen, und z. B. so gut man Kompliment, Regiment etc. sagt, die französische Aussprache auch bei Abonnement, Reglement ets. aufgeben.

Was hier über die Berechtigung von Fremdwörtern nur angedeutet werden konnte, hat vor Jahren der Kanzler der Universität Tübingen, Prof. Dr. Rümelin, in geistvoller Weise weiter ausgeführt. Indessen kann ich mich des Gefühles nicht erwehren, dass der Gelehrte in dem von ihm damals vorgelegten Fremdwörterverzeichnis (5830 im ganzen) mitunter zu weit gegangen ist, und somit der anderen Partei gerechten Grund zur Kritik gegeben hat. Nur ein einziges Beispiel: Er befürwortete das Wort Bureau. Wenn nun der Deutsche in diesem Falle anstatt eines vorhandenen deutschen Ausdrucks ein rein französisches Wort vorzieht, so kann man es uns Amerikanern nicht verargen, wenn wir — so es doch einmal ein der deutschen Sprache fremdes sein soll — eines aus dem eigenen englischen Sprachschatz entnehmen und Office sagen. Und das wird in der Regel auch getan. Ähnliches gilt für das spanische Amerika und Brasilien.

Nachdem nun darauf hingewiesen worden ist, welchen Fremdwörtern eine Berechtigung in deutscher Rede zustehen sollte, lässt sich leicht erkennen, welchen eine solche abzusprechen ist. Es sind, kurz ausgedrückt, alle die, für die es einen deckenden deutschen Ausdruck gibt. Die einen sind sowohl Nutz- als auch Zierpflanzen im deutschen Sprachgarten und verdienen eine treue Pflege — und das sollte auch von der deutschen Volksschule beherzigt werden —, die anderen aber sind Wildlinge, und diese sollten ausgejätet werden.

Solche Wildlinge kann man gleich hier innerhalb des Ausstellungsplatzes wuchern sehen. Wir wollen nur einige davon ins Auge fassen, die ein amtliches Gepräge tragen. Einer kaiserlichen Behörde sei dabei gebührendermassen der Vorrang gegeben. Da stossen wir gleich beim Betreten der ostafrikanischen Ausstellung auf die Inschrift: „Kaiserliches *Gouvernement*". Sollte vielleicht das entsprechende gut deutsche Wort auf der langen Reise

nach Ostafrika über Bord gespült worden sein? Doch nein, auch im amtlichen Teil einer Kolonialschrift, die ich bei meinem ersten Besuche anfangs Juli dort vorfand, sah ich das Wort *Gouvernement,* dazu noch *Gouverneur,* Dolmetscher *eleve,* u. a. m. Die kaiserlicheBehörde hat doch noch wenigstens ein gutes Französisch gebraucht, nicht so aber eine königliche bayrische. In der Ausstellung der Nymphenburger Porzellanwaren finden wir in englischer Sprache gross angezeigt, dass dieselbe von der königlich bayrischen Fabrik in *Nymphenbourgh* kommen. Warum in aller Welt wird den Beschauern das deutsche Wort in französischem Gewande vorgeführt, und dazu noch in fehlerhafter Form? denn der Buchstabe „h" am Ende ist schon seit der Zopfzeit abgeschafft worden. Übrigens haben die Franzosen das deutsche Wort Nymphenburg unverändert in ihren Sprachschatz aufgenommen, brauchen also selbst nicht mehr eine französische Form dafür. (Vergl. Guerin, Dictioaire des Dictionaires, Tome 5, P. 413.)

Die französische Form deutscher geographischer Namen dem Ausland gegenüber sollte doch endlich einmal von den Deutschen aufgegeben werden, und das erst recht von einer amtlichen Behörde. Ahnten doch nur solche Deutsche, wie sie durch eine derartige unverantwortliche Fremdwortsucht die reiche Muttersprache in den Augen der Ausländer erniedrigen! „Warum brauchen denn die Deutschen dieses Wort, das ist ja rein französisch?" werde ich immer und immer wieder von Schülern und Studenten gefragt, wie erst noch vor drei Wochen an der Sommerschule zu Portland.

Ausser den Fremdwörtern gibt es in deutscher Rede andere heimische Ausdrücke, die einer Richtigstellung benötigt sind, und bei der Viel- und Schnellschreiberei unserer dampfgetriebenen Zeit tritt eine solche Notwendigkeit immer mehr zu Tage. Auf einer Reise durch die deutschen Lande habe ich oft mit heissem Bemühen Aufklärung über manche derselben gesucht, wie auch über gewisse Fragen bezüglich Grammatik und Schreibung, aber was manchmal an einem Ort als mustergültig angesehen wurde, bezeichnete man an einem anderen als nur mundartlich, in einigen Fällen auch als sprachwidrig. Da konnte der nach Wahrheit Suchende auch klagen: „Da steh' ich nun, ich armer Tor, und bin so klug, als wie zuvor."

Alle solche hier angedeuteten Übelstände und Unzulänglichkeiten könnten nun beseitigt und verhindert werden, wenn es für die deutsche Sprache ein Wörterbuch gäbe, wie es andere leitende Sprachen besitzen, das uns in Einklang setzt mit dem richtigen Sprachgebrauch und uns deutlich bewusst macht, nach welchen Gesetzen und Analogien die alten Formen zerbröckeln und neue an ihre Stelle treten. Es sollte daher ein solches allgemeines deutsches Wörterbuch geschaffen werden, und zwar sollte dasselbe möglichst nach dem Vorbilde von Websters Wörterbuch der englischen Sprache bei den Stamm- und Wurzelwörtern auch kurze Angaben über Ableitung und Herkunft geben, Begriffserklärungen darbieten, sinnverwandte Wörter beifügen und je nach Bedürfnis auch eine Zeichnung und ein Satzbeispiel.

Man wende nicht ein, dass ein solches Werk bei dem Wortreichtum der deutschen Sprache zu umfangreich für den allgemeinen Gebrauch werde; von der Unzahl von Doppelwörtern (Grimm gibt allein 730 Wörter, die mit dem Worte Land beginnen) könnten alle solche gut ausgeschlossen bleiben, deren Wurzeln sonst wo im Buche gegeben sind und die sich von selbst erklären, und nur die Berücksichtigung finden, bei denen die Beziehungen der zusammengestellten Wörter undeutlich erscheinen. Die Zahl der deutschen Stamm- und Wurzelwörter beträgt nach Rümelin noch nicht ganz 3000, wobei schon mehrere hundert alter und längst eingebürgerter Fremdwörter mitgerechnet sind, die Zahl der englischen beträgt hingegen mehr als das doppelte, weil sie zwei Hauptquellen gleichmässig nebeneinander ausbeuten konnte. Wenn nun das erwähnte englische Wörterbuch in einen Band zusammengedrängt werden konnte, so ist nicht einzusehen, warum das nicht auch mit einem deutschen getan werden kann.

Ausser einem solchen Wörterbuch wäre dann noch eine abgekürzte kleine Schulausgabe davon — ebenfalls nach dem Vorbild des angeführten englischen Werkes — ganz am Platze; die Gründe dafür wird jeder Schulmann sofort erkennen. Wie oft hörte ich in den langen Jahren von hiesigen Deutschen und Nichtdeutschen, von Lehrern und Studenten, den Seufzer: „Ach, gäbe es doch einen deutschen Webster!"

Ein allgemeines deutsches Wörterbuch kann selbstverständlich nicht ein preussisches, bayrisches etc., sein, es muss ein reichsdeutsches sein, es sollte in irgend einer Weise vom Reiche ausgehen oder doch irgendwie dessen Wahrzeichen tragen, so dass es als Autorität anerkannt werden kann, so weit die deutsche Zunge klingt. Und wo klingt die heutzutage nicht? Fachmänner aus den verschiedenen deutschen Landen, Österreich eingeschlossen, sollten zu diesem nationalen und patriotischen Werk berufen und eingeladen werden, sie könnten zugleich, wie es schon vor Jahren Professor Noire so schön befürwortete, eine sprachliche Hochmacht bilden, welche auf alle Auswüchse, Wucherungen und falschen Triebe aufmerksam machen wollte, gleichzeitig mustergültige Beispiele heranziehen, durch welche der schwanke Sprachgebrauch festgestellt würde und so dazu beitrüge, dass durch eine von jeder Schulfuchserei freien Kritik die herrliche deutsche Muttersprache in ihrer Reinheit erhalten und immer schönerer Entwicklung engegengeführt würde. Diese Männer könnten es wohl auch anbahnen, dass die Deutschen dem guten Beispiel der übrigen germanischen Stämme in der allgemeinen Einführung der Lateinschrift folgen.

„Aber", lässt sich immer noch der Einwand hören, „es widerstrebt der glücklichen Eigenart des deutschen Volkes, in Fragen des Sprachgebrauchs sich den Aussprüchen von noch so ausgezeichneten Männern zu unterwerfen. In der deutschen Literatur herrschen von jeher republikanische Institutionen." — Darauf sei zunächst gesagt, dass republikanische Institutionen auf

Gesetz und Ordnung beruhen; wo solche missachtet werden, herrscht Anarchie. Ferner könnte eine noch so durchgeistete Hochwacht nie und nimmer einen Sprachgebrauch und Sprachregeln vorschreiben; das Volk selbst macht doch die Sprache, der Gelehrte kann das Vorhandene nur aufzeichnen, sichten und ordnen, und durch aufmerksames Beobachten und feinsinniges Vergleichen die innewohnende Sprachregel herausfinden und darlegen, sowie darauf hinweisen, wenn die Sprache etwa Gefahr läuft, eine schöne, reine, einfache Form einzubüssen oder gegen eine minder gute zu vertauschen. Weder das Volk als solches, noch die sprachgewaltigen Geister, deren mächtigen Gedanken das Gewand der Sprache zu enge ward, und die deshalb kräftig daran reckten und dehnten, bis es imstande war, dieselben zu umkleiden, haben sich je von Sprachgelehrten oder Regierungsgewalten bevormunden lassen.

Die erwähnte Einrede wurde zuerst gehört, als noch die deutsche Kleinstaaterei wucherte. Mittlerweile ist aber Deutschland ein Grossstatt, eine Weltmacht geworden, und seine Sprache eine Weltsprache, und in gewissem Sinne ein Gemeingut aller Kulturvölker. Das findet sich treffend ausgedrückt in den Worten, die Prof. Dr. Gilman als Präsident der Johns Hopkins Universität vor etwa zwei Jahrzehnten an die Studenten richtete:

„Wie im Mittelalter das Lateinische, so ist heute das Deutsche die Sprache der Gelehrsamkeit und Bildung, und kein Student kann auf dieselbe Anspruch machen, wenn er das Deutsche nicht vollkommen beherrscht."

Es kann daher nicht missverstanden werden, wenn aus der Mitte der zehn Millionen Amerikaner deutschen Blutes ein Mahnwort ergeht an ihre Stammmutter Germania zur Richtigstellung und Reinhaltung der Muttersprache. Nach diesen Erörterungen sei es mir gestattet, dem Germanischen Kongress nachfolgenden Beschluss zur Erwägung, beziehungsweise Annahme vorzulegen:

Der Germanische Kongress erachtet es als eine Notwendigkeit, dass für die deutsche Sprache jene Einheit in Formen, Ausdruck und Schreibweise bewerkstelligt werde, welche, unbeschadet des freien Wachstums und der schöpferischen Mannigfaltigkeit von dem Bewusstsein der Gegenwart als mustergültig gefühlt wird.

Die Schaffung eines allgemeinen deutschen Wörterbuchs, nach dem Muster von Websters Wörterbuch der englischen Sprache, wird gleichfalls dringend empfohlen.*)

---

*) Dieser Antrag konnte bei der Fülle der Geschäfte nicht zur Besprechung kommen, er wurde daher der nächsten Konvention des Nationalbundes überwiesen, die im Laufe des kommenden Sommers in Indianapolis tagen wird.

Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts.

Von **Ernst Lüttge.**

(Aus „Deutsche Schulpraxis").

Die nachfolgenden Unterrichtsskizzen sollen keinen vollständigen Lehrgang darstellen, sondern nur an einer Reihe von Beispielen den Gedanken veranschaulichen, dass der Rechtschreibunterricht auf eine phonetische Grundlage gestellt werden müsse. Es werden daher den eigentlichen orthographischen Übungen immer erst Sprechübungen vorausgeschickt, die den Zweck haben, durch scharf artikuliertes Sprechen und genaues Hören ein deutliches Klangbild des zu schreibenden Wortes zu erzeugen. Die schriftlichen Übungen schliessen sich eng an diese Hör- und Sprechübungen an und haben vor allem dafür zu sorgen, dass jeder einzelne Laut recht innig mit dem entsprechenden Schriftzeichen verbunden, dass also jeder Buchstabe zum Träger eines bestimmten Lautwertes wird. Der Übungsstoff ist daher für diese grundlegende Stufe so gewählt worden, dass nur Wörter mit lauttreuer Schreibung zur Behandlung kommen.

1. Das lange i.

Die Lippen bilden einen engen, aber breit geöffneten Spalt. Die Zunge stemmt sich an die unteren Schneidezähne und wölbt sich so, dass zwischen Zungenrücken und Gaumen nur ein enger Kanal für die ausströmende Luft bleibt. Eine Verwechselung mit dem ü lässt sich durch energisches Zurückziehen der Mundwinke vermeiden.

Übungsstoff*) Tier, Bier, Dieb, Lied; Biene, Wiese, Riese, Ziege, Ziegel, Siegel, Schiefer, Papier; lieben, liegen, biegen, wiegen; sie riefen, schliefen, schrieben, rieten, hielten.

I. Sprechübungen.

1. Unterscheidung des langen und kurzen i (Übung des Ohres): er riet — er ritt; das Lied — er litt; die Wiesen — wir wissen. Wir wissen, dass denen die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen. (In wissen höre ich ein kurzes i, in lieben ein langes i).

2. Nennt Wörter mit langem i! Gebt bei jedem Worte an, welcher Mitlaut auf i folgt! ier, ieb, ien, ies, etc., dieselbe Verbindung auch mit der Endung des kurzen e: iere, iebe, iene, iese (das e dumpf!).

3. Anwendung der Wörter in Sätzen: Sieh hier die Fliege! Sie kriecht wie die Biene. Die Ziege geniesst viel Wiesengras. Dies riecht sie gern.

II. Schreibübungen.

1. Lautieren und Anschreiben. Was fällt euch auf? Das lange) i wird durch ie bezeichnet. (Die Schreibung i und ih wird später als Ausnahme behandelt). Wiederholtes Lesen, Lautieren und Zerlegen in Silben.

*) Einige der hier genannten Wörter werden aus dem Anschauungsunterricht oder einem Lesestücke genommen, die übrigen nur soweit herangezogen, als sie den Schülern inhaltlich bekannt sind.

2. Schreiben und Lesen der Buchstabenverbindung**) ie mit folgendem Mitlaut: ier, iel, ief etc.

3. Luftschreiben, Buchstabieren, Niederschrift aus dem Kopfe.

4. Sprecht und schreibt Hauptwörter mit dem Geschlechtsworte! Sprecht und schreibt auf, was wir tun!

Merke: Das Wörtchen wir wird ohne e geschrieben.

Diktat. Auf der Wiese sind viele Tiere. Da fliegen Bienen zu den Blumen. Die Ziege liegt im Grase. Wir lieben die Blumen. Sie riechen lieblich.

2. Der Mitlaut m.

Das m wird bei geschlossenen Lippen gebildet, indem man die Luft mit Stimme durch die Nase gehen lässt. Die Zähne dürfen dabei nicht aufeinander stossen. Mit dem m lässt sich eine Melodie summen.

Übungsstoff: Maus, Maler, Muschel, Morgen, Mantel; schäumen, räumen, träumen, schämen, wärmen, keimen.

I. Sprechübungen.

Hier verdienen besonders folgende Punkte Beachtung:

1. Das m muss von den Schülern mit deutlichem Summen gesprochen werden, besonders im Inlaut (schäumen), damit es als stimmhafter Laut deutlich bewusst wird.

2. Das Dativ-m ist fleissig zu üben: in dem Hause, auf dem Felde.

3. Es müssen solche Wortverbindungen geübt werden, bei denen das m im Auslaut mit einem Verschlusslaut des folgenden Wortes zusammentrifft: im Munde, vom Maler, am Morgen, dem Pferde, meinem Vater, am Wagen, dem Pudel.

Bei dem Zusammentreffen zweier m sind zwei Extreme zu vermeiden: nicht bloss ein m (amorgen)*) und auch nicht zwei deutlich geschiedene m, wobei der Verschluss zweimal zu bilden wäre, was stets gezwungen klingt. Dem zweimaligen m ist vielmehr dadurch Rechnung zu tragen, dass man den Lippenschluss länger aushält, also das m gedehnt spricht: am-orgen.

II. Schreibübungen.

Das Hauptgewicht ist darauf zu legen, dass die Kinder durch Lautieren die Buchstabenfolge der Wörter feststellen, sodass Wörter, die keine besondere Schwierigkeit bieten, gleich nach dem Gehör — nach voraufgegangenem Luftschreiben niedergeschrieben werden.

Zu merken sind die kleinen Wörter am, um, im, vom, zum: am Morgen, im Baume, vom Maler.

Diktat (zur Wiederholung). Im Ofen ist Feuer. Er ist warm. Mein Mantel ist auch warm. Am Morgen ist der Ofen kalt. Da macht die Mutter Feuer an.

3. Der Mitlaut n.

Das n wird mit leicht geöffneten Lippen gebildet, indem sich die Zunge an die

---

*) Dem Menschen klingt dann wie: dä Menschen.

**) Durch genaue Betrachtung isolierter Buchstabenverbindungen sollen Laut- und Schriftzeichen recht innig im Bewusstsein verknüpft werden.

oberen Schneidezähne legt. Die Luft strömt mit Stimme durch die Nase. Auch auf n lässt sich eine Melodie summen.

Übungsstoff: Name, Nase, Nadel, Nudel, Nest; weinen, scheinen, kein, fein; anfangen, angenehm, anbauen, fünf.

I. Sprechübungen.

Es ist die Beseitigung folgender Sprechfehler auzustreben:

1. Die Kinder verstehen das n oft nicht zu dehnen, sie müssen es daher mit deutlichem Summen sprechen lernen.

2. Sie verwandeln n in m vor Lauten mit Lippenschluss: ambauen statt anbauen, fümf statt fünf.

3. Sie verbinden das n der Vorsilbe an und un mit folgendem g zum Verschlusslaute ng; angenehm statt an-genehm, angehen statt an-gehen, Angesicht statt An-gesicht, ungesund statt un-gesund.

4. Sie verwandeln n in m bei der stummen Endsilbe en nach Lippenschluss: habm (oder ham) statt haben, gebm statt geben, nehm statt nehmen.

II. Schreibübungen. (Siehe vorige Lektion).

1. Zu merken sind die kleinen Wörter an, in, von, bin.

2. Setze vor jedes Hauptwort die Wörter: mein, dein, sein, oder meine, deine, seine. (Arm, Bein, Nase, Hut, Tulpe, Rose).

3. Setze vor jedes Hauptwort die Wörter: an, in, von, (an, in oder von der Wiese, Blume, dem Baume, Ofen).

4. Der Verschlusslaut ng.

Die Buchstabenverbindung ng bezeichnet einen einheitlichen Laut, nicht zwei verschiedene Laute. Mit dem n hat er gemeinsam, dass die Luft mit Stimme durch die Nase entströmt, unterscheidet sich aber dadurch, dass der Zungenverschluss nicht an den Zähnen, sondern am Gaumen gebildet wird.

Übungsstoff: Ring, Ding, Wange, Zange, Schlange, Zunge, Angel, Finger, lang, jung, fangen, singen.

I. Sprechübungen.

1. Bei der Aussprache sind zwei Fehler zu vermeiden:

a. Im Auslaut darf der Verschluss nicht gelöst werden, damit es nicht wie nk klingt (Rink). Man lässt also bei Ring die Zunge am Gaumen, als ob noch ein e folgen sollte (Ring: e).

b. Im Inlaut darf vor den folgenden Vokal (e) nicht noch ein g gesetzt werden (Ring—ge, sondern Ring—e).

2. Wie klingt der Selbstlaut vor ng?

Nimm aus jedem der gesprochenen Wörter nur den Selbstlaut mit ng heraus! ing, ang, ong, eng, ung.

Hänge an diese Lautverbindung noch ein e oder en, oder er! inge, ange u. s. w.

Kling', Glöckchen, klinglingling,
Kling', Glöckchen, kling'.

Reimpaare: Mit Sing und Sang, mit Kling und Klang.

II. Schreibübungen.

1. Nennt ein Wort mit ing! ang! ung! inge! ingt! u. s. w. Lautieren, Anschreiben u.s.w. Die Kinder bilden durch Vertauschung und Hinzufügen von Buch-

staben neue Wörter, z. B. Ring, Ringe, Finger, ringen, singen. Durch welche beiden Buchstaben wird der ng-Laut bezeichnet? Schreibt mit dem Finger auf dem Tische (in der Luft): ing! Ring! ang! lang! lange! ung! jung! u. s. .w.

2. Nennt Wörter, bei denen auf den ng-Laut ein t folgt! Sprecht und schreibt: ingt! angt! ungt!

3. Setzt vor jedes Hauptwort der oder die oder das (ein oder eine)! Der Ring, der Finger, der Hunger, die Zunge, die Wange, das Ding.

4. Sprecht und schreibt zweisilbige Wörter und teilt sie ab: Rin-ge, sin-gen.

Diktat. Ich habe fünf Finger an meiner Hand. Meine Zunge ist rot. In der Schule singen wir. Die Amsel singt im Garten.

5. Die Mitlaute l und r (lm, lt lf, lb, rm, rn, rt, rb).

Bei der Bildung des l, das stimmhaft ist, liegt die Zungenspitze an den oberen Schneidezähnen oder am Zahnfleisch, sodass an beiden Seiten eine Enge bleibt, durch die die Luft hindurchströmt. Falsche Bildungen entstehen, wenn die Zunge zu sehr gespitzt wird, oder wenn sich die Zunge an den Gaumen legt; im ersteren Falle entsteht ein zu dünnes (spitzes) l, im letzteren ein zu volles.

Das r erscheint in zwei verschiedenen Formen:

1. Als Zungenspitzenlaut entsteht es, wenn die gehobenene Zungenspitze am oberen Zahnfleisch eine Enge bildet, durch die der Luftstrom stark herausgepresst wird, sodass die Zungenspitze in Zittern versetzt wird.
2. Als Zäpfchen (Gaumen)-r entsteht es, indem die Zunge, bei niedergedrückter Spitze, am hinteren Teile mit dem Gaumen eine Rinne bildet, in der durch einen starken Luftdruck das Zäpfchen in Schwingung versetzt wird.

Für die Rechtschreibung ist das Zungen-r wertvoller als das Gaumen-r, da letzteres bei undeutlicher Bildung leicht mit ch verwechselt wird (Wachen statt Waren). Ist ein ungezwungenes Zungen-r nicht zu erzielen, so sehe man darauf, dass wenigstens das Gaumen-r mit deutlichem Rollen hervorgebracht wird.

Übungsstoff: Laube, Leiter, laufen, lieben; Rabe, Rübe, reisen. — Halm, Feld, Wald, gelb, kalt, halten; Karl, Korn, Korb, Horn, vorn, arm, hart.

I. Sprechübungen.

1. Am leichtesten ist die Aussprache des anlautenden l oder r. Besonders zu üben ist die Verbindung dieser Laute mit einem nachfolgenden Mitlaute, wobei darauf zu sehen ist, dass den Kindern die Aufeinanderfolge der Laute deutlich bewusst wird. (Deutliches Vor- und Nachsprechen der Wörter).

2. Wie klingt der Mitlaut vor lm, rm u. s. w.? Kurz.

3. Übung folgender Lautverbindungen: alm, olm, ulm, elm, ilm, arn, orn, u.s.w.

4. Reimpaare: Korn und Dorn, Halm und Qualm, Geld und Feld.
Trarira,
Der Sommer, der ist da.

II. Schreibübungen.

1. Nennt ein Wort mit orn! Lautiert es! Korn, Horn, vorn. — Eins mit ort! Lautiert! Wort, Ort, dort u. s. w. Anschreiben, Lesen u. s. w.

2. Sprecht und schreibt die Hauptwörter in der Mehrzahl: Halm, Wald, Korn, Korb, Horn, Garten.

Sagt g e l b und h a r t von passenden Dingen aus. (Der Halm ist gelb, das Horn ist hart.)

D i k t a t. Wo ist das Korn? Das Korn ist auf dem Felde. Wie ist der Halm? Er ist gelb. Wie sind die Körner? Sie sind hart. Wo ist der Hirte mit den Schafen? Er ist auf der Wiese. (Fortsetzung folgt).

Berufs- oder Allgemeinbildung.

(Aus „aus der Schule—für die Schule".)

„Narrenspossen sind Eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Dass ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an!" In diesen Worten, die er in den Wanderjahren Jarno in den Mund legt, spricht Goethe einen auch an andern Stellen öfters von ihm wiederholten Gedanken aus, an den ich lebhaft bei der Lektüre eines vorzüglichen Aufsatzes erinnert wurde, den der Münchener Stadtschulrat Dr. K e r s c h e n s t e i n e r für das erste Heft der P ä d a g o g i s c h e n R e f o r m (s. Päd. Bl. 1904, S. 141, 227) beigesteuert hat.

Als das Ideal der Bildung gilt es, wie der Verfasser sagt, vielfach, „dass der Mensch in allen Wissensgebieten und Wissensschätzen, welche die menschliche Kultur im Laufe von sechstausend Jahren aufgespeichert hat, zu Hause sein muss, und nicht etwa der alte, reife, im harten Leben geschulte Mann, nein, bereits der kaum den kurzen Hosen entwachsene Knabe". Höhere Schulen und Volksschulen überfüttern den Schüler mit Wissensstoff. Aber „wohl wenig Menschen im Deutschen Reiche haben ein klares Bild von den Erfolgen unsrer unter tausend Mühen und Sorgen ungezählter, wackerer Lehrer aufgewendeten Bildungsarbeit". In Bayern ist ein solcher Einblick möglich, da hier auf die siebenjährige Werktagsschulpflicht eine dreijährige Sonntagsschulpflicht und auf die Entlassungsprüfung aus der Werktagsschule eine ebensolche aus der Sonntagsschule folgt. Der Einblick ist nach dem Urteil des Verfassers geradezu niederschmetternd, wenigstens was den Wissensinhalt betrifft. „Als ich vor neun Jahren zum erstenmal bei den Entlassungsprüfungen diesen grellen Gegensatz zwischen den Ergebnissen beider Schulen bemerkte, als ich sah, wie selbst die besten Lehrkräfte mit Schmerz und Wehmut nach den entschwundenen Früchten ihrer Lebensarbeit suchten, da wusste ich bestimmt, dass unsre auf möglichst vielseitige Bildung oder, besser gesagt, auf möglichst reichhaltiges Wissen gerichtete Volksschularbeit eine Danaidenarbeit war."

Es gilt also, dem jetzt herrschenden Bildungsideale ein anderes gegenüberzustellen. Das Bild vom ganzen Menschen ist eine Abstraktion, geformt aus der Anschauung einer Zeit und eines Volkes. Der wahre Mensch ist ein nationales Produkt, und zwar sowohl in der Idee wie in der Wirklichkeit. Die Tiefe seiner Einsicht und die Sicherheit seines Könnens, die zarte Empfänglichkeit seines Ge-

mütes, die Festigkeit seines Willens und die bezähmte Kraft seiner physischen Natur kommen vor allem in seinen Beziehungen zu seinen Volksgenossen zum Ausdruck. Auf der Grundlage dieser Anschauung ist es möglich, den durchaus nicht innerlich begründeten Streit zwischen Berufs- und Allgemeinbildung aufzuheben. „Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der sein und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Masse, als ihm dies gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten. Dabei kann, wie Goethe sagt, der geringste Mensch komplett sein, wenn er sich innerhalb seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten bewegt."

„Dass der einzelne seine Arbeit erkenne, an ihr Einsicht, Wille und Kraft übe und erstarken lasse, das ist die erste Aufgabe auf dem Wege zur Bildung. Die Berufsbildung steht an der Pforte der Menschenbildung." Die heutige Berufsbildung wird irrtümlicherweise auf die reine Technik beschränkt. Man lässt dabei die tausend und abertausend unsichtbaren Fäden unbeachtet, mit denen alle Berufe und Berufsinteressen zusammenhängen, und schädigt dadurch sowohl die wahre Menschenbildung als auch die Berufsbildung. Es muss vielmehr „mit der Erziehung für die Berufsaufgaben jene Erziehung verbunden werden, die den einzelnen befähigt, auch die Aufgaben des Ganzen, dem er angehört, zu würdigen und an ihnen nach Massgabe des Platzes, an dem er steht, sich zu beteiligen; ja dieser Teil unsers Erziehungsproblems muss nicht nur mit dem ersten verbunden, er kann sogar nur durch ihn in richtiger Weise gelöst werden."

Das, was uns am wertvollsten ist am wahrhaft gebildeten Menschen, die Stärke, Kraft und Geschlossenheit des sittlichen und ästhetischen Charakters, entwickelt sich zunächst nur beim wirklichen Handeln. Ja, auch unsere tiefsten Einsichten, unsre brauchbarsten, wertvollsten und vor allem dauerhaftesten Kenntnisse entspringen weit weniger aus Belehrung und Bücherstudium, als vielmehr aus dem praktischen Leben, aus einer selbständigen produktiven Arbeit... Die grosse Zahl der Ideen aber, die lediglich von aussen zufliegen, haben, wenn sie nicht eine tiefere, aus praktischer Erfahrung zurückgelassene Empfindung vorfinden, mit der sie sich verschmelzen können, nicht die geringste bildende Kraft für unser Wesen." Der Verfasser führt als Zeugen für diese Anschauungen Goethe an und ruft dann aus: „Ach, wieviel tausendmal sind diese Dinge in andrer Form und in anderm Zusammenhang gesagt worden, in allen Zungen, zu allen Zeiten, von ganz grossen und ganz kleinen Geistern, von Dichtern, Philosophen, Staatsmännern und Erziehern! Sowie aber diese Lichtstrahlen auf das Medium der Wirklichkeit treffen, werden sie von ihm wie von einem phosphoreszierenden Körper umgewandelt, so dass man ihre alte Farbe und Leuchtkraft nicht wieder zu erkennen vermag."

So zahlreich auch die Gründe sein mögen, die diese Erscheinung begreiflich machen, so muss doch versucht werden, das theoretisch als wahr Erkannte in die Wirklichkeit umzusetzen.

„Heute schon ist es trotz aller Schwierigkeiten, die in der Zeit und in den gewordenen Verhältnissen liegen, möglich, auch an den bestehenden Volksschulen durch die produktive Arbeit hindurch den Weg zur Bildung zu nehmen. Wir tun es ja auch zum Teil, aber nicht planmässig genug und nicht überall da, wo es möglich wäre."

„Zuvörderst ist es nötig, dass wir uns mit dem Gedanken vertraut machen, nicht alle Stoffe eines grossen Wissensgebietes, wenn selbst mit entsprechender Auswahl gleichmässig durchzuarbeiten. Wer eine geschichtliche Periode, eine geographische Landschaft, eine Tier- oder Pflanzenklasse unter fleissigem Beobachten und mit einer der jeweiligen Reife entsprechenden Gründlichkeit wirklich verarbei-

tet hat, der hat nicht nur die Kraft, sondern auch die unwiderstehliche Lust gewonnen, andre Zeitperioden, andre geographische Landschaften, andre Tier- und Pflanzenklassen zu durchforschen, und wird es tun, wenn ihm später die Verhältnisse solche Aufgaben nahelegen. Für die Erkenntnis des Gesetzmässigen aber genügt das Durchwandern eines kleinen Teilgebietes vollständig und ist auch weit fruchtbarer als eine Fahrt durch das ganze grosse Reich. Denn die wenigen grossen Gesetze, auf deren Erkenntnis es bei der Bildung ankommt, sind für alle Teilgebiete eines geschlossenen Wissensbereiches gleich. Wer das italienische Volk und seine alte Kunst kennen lernen will, tut besser, sich in Florenz und Umgebung aufzuhalten, als eine Stangensche Rundreise durch das ganze Land zu machen.

Zum zweiten ist es nötig, und nach Erfüllung der ersten Forderung auch möglich, in allen Unterrichtsgebieten für vielseitige, gründliche Beobachtung zu sorgen, zunächst durch Anknüpfung and die Erscheinungen ausserhalb der Schule und dann systematisch durch Laboratorien, Werkstätten, Schulgärten, Aquarien und Terrarien, Volieren in der Schule selbst. Ununterbrochene Beobachtungsreihen durch das ganze Schuljahr hindurch, Schätzen, Messen, Wägen in allen Rechen- und Physikstunden, Herstellung von Karten, Profilen und Reliefs, Anpflanzen und Kultivieren, Modellieren und Schnitzen im Anschluss an die Aufgaben des theoretischen Unterrichts, einfach physikalische Untersuchungen, alles von den Schülern selbst ausgeführt, muss in den meisten Schulen, selbst der grössten Städte, möglich gemacht werden können. Schon haben wir in München in allen Schulen, die wenigen alten, zentral gelegenen ausgenommen, einfache, aber doch wertvolle Einrichtungen für Beobachtungen und Versuche in sonnig gelegenen Schulgärten, in Terrarien und Aquarien mit laufendem Wasser, in Volieren und Raupenkästen. Schon verbreiten sich langsam die Werkstätten für Holz- und Metallbearbeitungen, sowie die Schulküchen über die Schulgebäude der Stadt, und es ist vielleicht nur eine Frage der Zeit und der entsprechenden Lehrervorbildung, dass jedes Schulhaus neben seinem geräumigen Zeichensaal auch sein kleines physikalisches Laboratorium besitzt, worin die Schüler ihre Versuche machen können. Mit diesem Beobachtungsunterricht, der mit dem ersten Schultag des Schulrekruten einsetzt und acht Jahre später mit dem letzten Schultag endet, werden wir zwar weniger Wissensstoff bewältigen können, aber wir werden vielleicht das eine Ziel erreichen, das einzig und allein Aufgabe der Volksschule sein kann: dass der Knabe und das Mädchen nach dem Austritt aus der Schule befähigt sind, nunmehr das Lernen zu beginnen.

Zum dritten ist eine durchwegs stärkere Betonung des Zeichnens möglich. Es erscheint unbegreiflich, dass der Wert dieser Fähigkeit heute noch nicht genügend gewürdigt wird. Und doch möchte ich dem Schlagworte: „Jede Stunde eine Sprachstunde," ein andres zur Seite setzen: „Jedes Sachgebiet ein Zeichengebiet." — Ganz abgesehen davon, dass das Zeichnen eine vorzügliche Schule des Beobachtens werden kann und stets eine sichere Kontrolle für die Richtigkeit der Beobachtung ist, existiert kaum eine Tätigkeit, für welche die Kinder fast ohne Ausnahme soviel angeborene Lust mitbringen, wie das Zeichnen. Insbesondere ist das Zeichnen aus dem Gedächtnis eine Sache, die wir heute fast noch völlig ignorieren, während es doch geradezu ein Hauptgebiet für die gestaltende Kraft des Kindes wäre und eine nie versiegende Quelle wahrer Arbeitsfreude. Glücklicherweise sind wir in Deutschland durch den Vorgang der Hamburger und durch das Beispiel Preussens auf dem besten Wege, hier einem Mittel zur Bildung jene Bahn frei zu machen, die es längst verdient hat.

Zum vierten wäre der Empfindung ein grösseres Feld zu öffnen, nicht bloss der sittlichen, sondern auch der ästhetischen. Das beste Mittel hierzu ist, soweit als es nur irgend ein geordneter Massenunterricht gestattet, auf allen Unterrichtsgebieten der alten Pestalozzischen Forderung nach Selbsttätigkeit des Schülers die Tore zu

öffnen. Je mehr wir den Schüler gängeln, je handgreiflicher wir ihn führen, um so geringer entwickelt sich in ihm der Schaffensdrang und die mit ihm verbundene Arbeitsfreude. Je weiter der Erzieher zurücktritt (ohne natürlich den Zögling aus dem Auge zu verlieren), je mehr es sich als Ferment betrachtet, das nur die gestaltende Kraft im Schüler auszulösen und zu reguliesen hat, desto mächtiger wächst das Empfindungsleben, dass jede wirkliche selbständige Arbeit zu wecken imstande ist. Freilich werden sich dann die Schülermassen nach ihren Anlagen und Interessen gliedern und die Arbeiten des Unterrichts und der Erziehung sich vermehren; aber ebenso, ja noch mehr wird auch der innere Lohn für den Erzieher wachsen. Bei unsern gegenwärtigen Schulverhältnissen im Deutschen Reich ist allerdings diese Forderung nur zum kleinsten Teile durchführbar; aber gleichwohl sollte sie kein Lehrer und kein Lehrplan ganz ausser Auge lassen.

Das Fünfte aber und sofort Durchführbare wären Prüfungsordnungen und Schulaufsichtsbeamte, die weniger darauf sehen, w a s behandelt wurde, als w i e es behandelt wurde, die weniger nach vielem Wissen, als selbständigem Können fragen, die orthographische, grammatikalische, ja selbst Rechenfehler übersehen können zugunsten einer selbständigen Auffassung, Darstellung und Ausdrucksweise des Kindes. Die deutsche Lehrerschaft, dieser festen Überzeugung bin ich, wird dann schon nachkommen und der durch Abschaffung der Dressur zweifellos schwieriger gewordenen Aufgabe der Schule gerecht zu werden suchen. Und wenn die heutige Lehrervorbildung hierzu nicht genügen sollte, so wird gerade diese dem Umfang nach kleinere, aber der Kunst nach wesentlich höhere Arbeit die Frage der zweckmässigen Vorbildung von selbst in bessere Bahnen bringen."

In den Münchener Volksschulen ist man noch einen Schritt weitergegangen und hat im letzten Schuljahr bereits Rücksicht genommen auf den zukünftigen Beruf der Knaben als Handarbeiter und des Mädchens als Führerin der häuslichen Wirtschaft. Aber auch wer diesen letzten Schritt noch nicht zu tun geneigt ist, wird jenen vier Kardinalpunkten, die der Verfasser als Grundforderung eines zweckmässigen Bildungsapparates bezeichnet, zustimmen müssen: Grösste Beschränkung des Stoffes, ausgedehnte Möglichkeit zum selbständigen Beobachten und Schaffen, ausgiebige Verwendung der Fertigkeit im Zeichnen und möglichste Förderung des Empfindungslebens. „Sie haben", wie der Verfasser zum Schluss erklärt, „den starken Grund für sich, dass alle Berufsbildung, soll sie entwicklungsfähig sein, einer gewissen allgemeinen Bildung bedarf, welche für die Massen in der Volksschule, für die Beamten und Gelehrten in der höheren Schule zu suchen ist. Aber man kann sehr darüber streiten, bis zu welcher Höhe diese allgemeine Grundlage gehoben werden muss, ehe die Brufsbildung eintreten darf. Was man nicht nützt, ist eine schwere Last, und aller blosse Kenntniserwerb, der nicht früher oder später Beziehung zum persönlichen, praktischen und öffentlichen Leben des einzelnen gewinnt, ist eine Danaidenarbeit."

Die Ausführungen Kerschensteiners haben für uns auch besonders deshalb Interesse, weil er wiederholt auf den Zusammenhang zu sprechen kommt, in dem seine Bestrebungen mit der Ausbildung der Lehrer stehen. Er findet sie „vielfach ungenügend" und sagt, sie sei „fast noch mehr als die andrer Menschen auf gedächtnismässiges Wissen aufgebaut". Es mag dahingestellt bleiben, ob aus dem hier angedeuteten Vergleich das richtige Ergebnis gezogen ist, man braucht auch die in einer Fussnote angebrachte Mitteilung, der Verfasser kenne „Lehrerinnenseminare, in denen ein ganzes Buch über Chemie auswendig gelernt werde, ohne dass auch nur ein einziges Experiment vom Lehrer, geschweige denn von den Schülern gemacht worden wäre", nicht als typisch für die Lehrerinnenbildung zu betrachten. Soviel ist aber sicher, dass auch der Seminarunterricht im grossen und

ganzen dem Ziele nachjagt, „einen gedrängten Überblick über den Wissensschatz der ganzen Menschheit geben zu müssen". Jede Erinnerung daran, dass dieses Ziel unfruchtbar sei, dass es vielmehr hier darauf ankomme, eine spezifisch deutsche, eine im besten Sinne volkstümliche praktische Bildung zu vermitteln, wollen wir mit Dank annehmen.

Wie verblendet erscheint aber im Lichte der Kerschensteinerschen Gedanken die von einem Teil der Lehrerschaft verfochtene Idee, die allgemeine Vorbildung der Volksschullehrer auf eine der vorhandenen höheren Schulen zu verlegen! Wie wenig würde von dem dort angeeigneten Bildungsstoffen „früher oder später Beziehung zum persönlichen, praktischen und öffentlichen Leben des einzelnen" Lehrers gewinnen! So findet gerade in den neuerdings vielfach gestellten Forderungen nach einer lebensvoll-praktischen Gestaltung des Volksschulunterrichts unsre Überzeugung eine Stütze, dass es darauf ankomme, die Lehrerbildungsanstalten zu höheren Schulen mit spezifisch d e u t s c h e m Charakter auszubauen, in denen die allgemeine Bildung in dem rechten Zusammenhang mit der Berufsbildung gebracht ist. Natürlich nicht in dem Sinne eines den geistigen Horizont einengenden Zuschnitts der allgemeinen Bildung auf jede der kleinen Alltagsaufgaben des späteren Berufs, aber doch in dem eines grossen Zusammenklangs jener beiden Arten der Bildung.

Berichte und Notizen.

I. Tagung des Lehrerbundes von Wisconsin in Milwaukee vom 28.—30. Dezember 1904.

Alljährlich in den Weihnachtsferien tagt unser Staatslehrerbund in der Metropole von Wisconsin, und so hatte sich denn auch dieses Jahr wieder eine stattliche Anzahl Lehrer, wohl an 14—1500 eingefunden, wozu natürlich Milwaukee mit seinen 1000 und mehr Lehrern immer das grösste Kontingent stellt. Auch diesmal machte ich die Bemerkung, dass die Zahl der männlichen Lehrer gegen die der weiblichen von Jahr zu Jahr zunimmt. Ein reichhaltiges Programm von Vorträgen über wichtige Gegenstände, die teils die S c h u l e, teils die L e h r e r betreffen, war aufgestellt und mit Referenten, deren Namen in der Pädagogik einen guten Klang haben, versehen worden. Prinzipal H. K r u e g e r von Milwaukee, Vorsitzer eines Komites ü b e r L e h r e r p e n s i o n e n, berichtete folgendes:

„Die Pensionierung der Lehrer, die in diesem Lande verhältnismässig neu ist, finden wir schon seit langen Jahren in vielen europäischen Ländern. In Deutschland besteht sie schon lange, und man kann wohl mit Recht behaupten, dass durch feste Anstellung und Pension der Lehrer es Deutschland dahin gebracht hat, dass seine Schulen die besten, und ebenso, dass seine Lehrer die am besten ausgebildeten sind. Diese Begünstigungen der Lehrer geben denselben ein Gefühl der Sicherheit im Amte und ziehen die besten Kräfte an und erhalten sie im Amte, da sie vor Nahrungssorgen sicher gestellt sind. Dabei ist noch zu bemerken, dass Pensionen das Gehalt in keinerlei Weise herunter gedrückt haben, wie man hier oft glaubt, sondern es ist in einigen Ländern teilweise höher als hier. Einige Länder in Deutschland bezahlen den Lehrern beim Abgange aus dem Amte (gewöhnlich nach 40 Dienstjahren) die Hälfte oder zwei Drittel des letzten Gehalts, (das letztere

zahlt Preussen) andere sogar das volle Gehalt. Früher mussten die Lehrer auch noch etwas in die Pensionskasse einzahlen, doch jetzt zahlt die Staatskasse den vollen Betrag allein.

Doch auch hier in Amerika haben wir schon Staaten, die ihren Lehrern Pensionen zahlen, nämlich New Jersey, Maryland, Massachusetts, Rhode Island, New York, Pennsylvania, Michigan, Delaware, South Carolina, Ohio, Illinois und der Dist. Columbia. Der Zuschuss der Lehrer in die Pensionskasse, die Länge der Dienstzeit, nach welcher die Pension bezahlt wird, und die Höhe derselben sind in den verschiedenen Staaten natürlich sehr verschieden, in den meisten Fällen beträgt der Zuschuss der Lehrer 1 oder 2 Prozent des Gehaltes, und die Pension schwankt von $150 bis zur Hälfte des zuletzt gezahlten Gehalts.

Ein interessanter Vortrag war der von C. E. McLenegan, Prinzipal einer der hiesigen Hochschulen, über das Thema: Die alte und die neue Schule— The Old School and the New. McLenegan wies auf die Schäden unsers modernen Schulwesens hin. Er tat dies im ganzen in humoristischer, doch mitunter auch in scharfer und sarkastischer Weise. Er behauptete, dass der einfache Lehrplan von früher, der nur die notwendigsten, aber damit zugleich die Fundamentalfächer enthielt, den Vorteil gehabt habe, dass das wenige nun auch gründlich durchgenommen und eingeübt wurde, wozu jetzt bei dem vielerlei, womit der Lehrplan überladen sei, keine Zeit übrig bliebe. Wenig, und dies gründlich treiben, sei besser als vieles halb und ungenügend. Er behauptete, dass die Schüler früher besser vorbereitet in die Hochschule gekommen wären als jetzt; aber dafür könne man nicht die Lehrer verantwortlich halten, sondern den überladenen Lehrplan, der viele Gegenstände enthalte, die nicht in die Volksschule gehörten.

Auf diesen Vortrag reagierte nun unser Supt. Pearse in seinem Vortrage am nächsten Tage über das Thema: Suche den einzelnen Schüler zu erreichen — Touch the Individual. Er behauptete, dass die Schulen noch nie so gut gewesen seien als jetzt, und dass die Schüler viel besser für das Leben vorbereitet würden als früher, wobei er z. B. auf den Koch- und Nähunterricht für Mädchen und den Handfertigkeitsunterricht für die Knaben hinwies. Doch obgleich mehr Fächer gelehrt würden, so vernachlässige die Schule auch die Fundamentalfächer nicht, wenn auch das Buchstabieren vielleicht manchmal etwas mangelhaft sei. Es hat gute englische Schriftsteller gegeben, die nie richtig zu buchstabieren gelernt hätten, und doch lese jeder ihre Werke gern. Wer behaupte, dass unsre Schulen jetzt schlechter seien als vor 25 oder 30 Jahren, der entstelle die Tatsachen entweder böswillig, oder er verstehe nichts davon. Die Schule müsse mit der Zeit fortschreiten, denn Stillstand sei Rückgang. Dann kam er auf sein eigentliches Thema zu sprechen und erwähnte, dass er in den Milwaukeer Schulen die Einrichtung getroffen habe, die fleissigen und guten Schüler eine halbe Stunde früher zu entlassen, also um 3 Uhr nachmittags, und dadurch würde dann den Lehrern Gelegenheit gegeben, schwache, unbegabte Schüler nachzubehalten und ihnen in freundlicher, liebevoller Weise weiterzuhelfen.

Einen wichtigen Schritt tat die Hochschul- und College-Abteilung für moderne Sprachen in ihrer Sektionsversammlung durch die Annahme von Beschlüssen für Erweiterung resp. Ausdehnung des deutschen Sprachunterrichts auf die beiden oberen Klassen der Volksschule. Vom Vorstand des Wis. Lehrerbundes war letztes Jahr ein Komitee ernannt, welches diese Sache in Beratung nehmen und Empfehlungen machen sollte. Dieses Komitee bestand aus folgenden Personen: A. R. Hohlfeld von Madison als Vorsitzer; F. E. Doty, Madison; B. M. Dresden, Oshkosh; R. B. Dudgeon, Madison; F. W. Meisnest,

Madison; C. G. Pearse, Milwaukee; A. D. Tarnutzer, Sheboygan; A. W. Tressler, Madison; Elizabeth Waters, Fond du Lac.

Da nun der Vorsitzer, Prof. Hohlfeld, verhindert war zu erscheinen, so fungierte Prof. Meisnest von Madison als Vorsitzer und legte der zahlreichen Versammlung die Empfehlungen resp. Beschlüsse des Komitees vor, welche wie folgt lauteten:

1. Der erzieherische Wert einer fremden Sprache rechtfertigt deren Einführung in die oberen Klassen der Volksschule;
2. Der Ausschuss empfiehlt deshalb, dass eine fremde Sprache, — eine neuere Sprache verdient den Vorzug — sobald als möglich in die oberen beiden Grade der Volksschule eingeführt werde, als ein Gegenstand, der wegen seines erziehlichen Wertes für alle Schüler gleich wünschenswert ist.
3. Der Ausschuss glaubt, dass es weder weise noch wünschenswert ist, eine solche Sprache als ausserordentlichen Unterrichtsgegenstand zu behandeln. Im allgemeinen kann Raum dafür geschaffen werden durch eine neue Verteilung der Lehrfächer, die jetzt den Lehrplan der Volksschule und der Hochschule (high school) ausmachen, und, falls notwendig, dadurch, dass Fächer wie Rechnen, Geographie und Grammatik weise verkürzt werden.
4. Der Ausschuss empfiehlt ferner, dass diejenigen Hochschulen, in denen jetzt nur eine fremde Sprache weniger als vier Jahre lang gelehrt wird, diesen fremdsprachlichen Lehrgang erst zu einem vierjährigen erweitern sollten, ehe sie eine zweite fremde Sprache in ihren Plan aufnehmen.

Nach kurzer Debatte wurden die Beschlüsse angenommen. Die Versammlung war eine recht animierte, aber doch harmonische, denn alle Redner sprachen sich zu Gunsten der Erweiterung aus. Dann wurden noch einige Referate verlesen von Lehrern des Deutschen an Hochschulen über Hülfsmittel und die Art und Weise dieses Unterrichts, und ihre Ausführungen legten Zeugnis davon ab, dass der Unterricht mit ebenso viel Lust und Liebe, als mit Fleiss und Geschick erteilt wird.

A. W.

II. Korrespondenzen.

MILWAUKEE.

Jubel herrscht in unsern Hallen,
Freude auch und Wohlgefallen
In Milwaukees Lehrerschaar:
„Mehr Gehalt gibts nächstes Jahr!"

Lange Zeit hat's zwar genommen,
Eh man zum Beschluss gekommen;
Doch gut wird, was lange währt,
Und Sankt Niklaus hat's bescheert.

Doch wir Lehrer nun gestehen,
Dass wir in d e r Rolle sehen
Unsern Schulrat immer gern.
Vivat sequens! Brav, Ihr Herrn!

Ja, endlich ist sie zur Tatsache geworden, die längst geplante, aber viel bekämpfte, oft verschobene, manchmal übergelegte, dann wieder umgeänderte, und schliesslich vom Bürgermeister vetierte G e h a l t s e r h ö h u n g der Lehrer. Doch das Veto wurde mit 21 gegen 2 Stimmen überstimmt. Der Schulrat hat sich in der ganzen Affäre recht wacker benommen. Freilich war er gewissermassen auch moralisch verpflichtet, die Gehaltserhöhung der Lehrer durchzusetzen, hatte er doch auch das Gehalt des Supt. Pearse um $2,000 über das Veto des Herrn Rose hinweg erhöht. Doch am meisten sind wir Lehrer dem Schuldirektor W. Augustyn zu Danke verpflichtet, dem eigentlichen Urheber und mutigen und unermüdlichen Vorkämpfer der Vorlage, der nun endlich sein Werk mit Erfolg gekrönt sieht. (Schreiber dieses ist mit Recht stolz auf ihn als einen ehemaligen Schüler.) Die Gehaltserhöhung geschieht nach dem

Dienstalter, und zwar ohne alle Klassenunterschiede: sie beträgt nach 6, 9 und 12 Jahren je $50 im Jahr. Vorgesehen ist nur, dass die betreffenden Prinzipale und Lehrer in Klasse A und B betreffs ihrer Zensur rangieren müssen. Bei den Bürgern Milwaukees hat die Massregel, das Gehalt der Lehrer zu erhöhen, nur Beifall gefunden, und sie gönnen den Lehrern die wohlverdiente Anerkennung für die mühevolle Arbeit an ihren Kindern gern. Die Gehaltserhöhung tritt am 3. Januar 1905 in Kraft. **A. W.**

Zeichen der Zeit. Das deutsche Theater Milwaukees war am Schluss der ersten Hälfte der Saison in grosser Gefahr einzugehen, da sich des hiesigen Deutschtums eine Gleichgiltigkeit und Lethargie bemächtigt hatte, aus der es sich nicht aufraffen zu können schien, trotzdem das Theater Besseres als je bot und sicherlich mehr und Künstlerisches als alle englischen Theater zusammengenommen. Es bedurfte eines energischen Appells von seiten der Freunde des Theaters, um die Katastrophe abzuwenden. Dass in der Agitation für das Theater ein angloamerikanischer Arzt, Dr. Horace M. Brown, eine wichtige Rolle spielte, ist ebenso ehrend für das Theater und die deutsche Sache im allgemeinen, als es beschämend für den Teil des Deutschtums ist, der dieses wichtige Kunstinstitut eingehen lassen würde, ohne auch nur den Finger zu rühren.

Der beschränkte Raum gestattet uns nicht, den offenen Brief Dr. Browns vollständig wiederzugeben. Einige Sätze jedoch, die mehr allgemeinen Charakters sind, sollten doch auch einen Platz in den P. M. finden. Dr. Brown schrieb unter anderem wie folgt:

— — — — — — — — — — —

„Seit 24 Jahren bin ich ein Bewohner von Milwaukee, und während dieser Zeit habe ich mehr oder weniger mit der musikalischen und artistischen Seite des deutschen Lebens in unserer Stadt in Berührung gestanden, und ich glaube, ich habe grösseres Bedauern über den augenscheinlichen Rückgang der deutschen Sprache und deutschen Lebens gezeigt, als die deutschgeborenen Bürger selber. Mit einem an Scham grenzenden Bedauern habe ich gesehen, dass die Kinder deutscher Eltern ängstlich den Gebrauch der deutschen Sprache vermeiden; sie glauben augenscheinlich, dass der Gebrauch ihrer Muttersprache unamerikanisch oder aber ihrer sozialen Stellung unwürdig sei.

„Zugleich ist es belustigend, wenn man auf die jungen professionellen Männer englischer Abstammung schaut und erkennt, wie eine grosse Anzahl von ihnen mannhafte Anstrengungen macht, um eine für die Zwecke ihres Berufs ausreichende Kenntnis der wichtigsten Sprache zu erlangen, welche sich die deutschgeborenenen Kinder ohne Anstrengung und als ein natürliches Erbe aneignen könnten; aber leider ein Erbe, welches zu oft verachtet wird." —

„Und was hat dies alles, worüber ich geschrieben habe, zu bedeuten? Es ist ein Appell eines Nichtbeteiligten an die Deutschen, welche sich ihres Deutschen nicht schämen, diese prachtvolle Organisation aufrecht zu erhalten; es ist ein leichter Stoss für die Amerikaner, welche Deutsch sprechen lernen möchten, und die Amerikaner, welche schon Deutsch sprechen können, welche intellektuelle und artistische Dinge lieben, dass sie alles, was in ihrer Macht steht, tun sollen, um deutsche Kunst und deutsches Leben in Milwaukee aufrecht zu erhalten."

Dr. Horace M. Brown.

Milwaukee, 13. Dez. 1904.

Übrigens hat die Agitation gute Früchte getragen, so dass das Theater in seiner gegenwärtigen Verfassung nicht nur für den Rest der Saison, sondern wohl auch auf weitere Jahre hinaus gesichert ist. **

NEW YORK.

Verein Deutscher Lehrer von New York und Umgegend. Die Dezember-Versammlung war leider nicht so gut besucht, wie die Versammlungen in den beiden vorhergehenden Monaten. Immerhin hatten wir's bis auf 12 Besucher gebracht, eine Zahl, die wenigstens dadurch Respekt einflösst, dass sie derjenigen der 12 Apostel gleich kommt.

Zu unserer Freude konnte heute unser Präsident Herr von der Heide, der in den ersten beiden Stitzungen des neuen Schuljahres, das eine Mal wegen anderweitiger Geschäfte, das andere Mal in Folge starker Erkältung, nicht hatte erscheinen können, wieder den Vorsitz übernehmen. Und das war auch gut. Denn unser Vizepräsident, Herr Professor Dr. Rudolf Tombo von der Columbia Universität, hatte heute Wichtigeres zu tun als den Präsidenten im Vorsitz zu vertreten.

Er hatte im vorigen Sommer die Weltausstellung in St. Louis besucht und erfreute uns nun mit einem mündlichen Berichte über die Unterrichtsabteilung der Ausstellung. Herr Professor Tombo

hatte bereits in einem Artikel des Sonntagsbalttes der New Yorker Staatszeitung vom 20. November unter der Überschrift: „Wanderungen durch den Erziehungspalast" eine recht fesselnde und übersichtliche Darstellung besonders der deutschen Abteilung der Unterrichtsausstellung veröffentlicht. In der Einleitung seines heutigen Vortrages nahm er auf jenen Artikel Bezug mit der Bemerkung, er hätte demselben, der ja vielleicht den meisten von uns bekannt sei, wenig hinzuzufügen. Indessen bot uns Herr Professor Tombo mehr, als wir nach seiner Andeutung erwarten durften, und seine „Ergänzungen" gestalteten sich zu einem selbständigen, sehr lehrreichen Vortrage.

Der Redner hob zunächst hervor, dass die Unterrichtsausstellung in Chicago im Jahre 1893, wo derselben nur ein Teil der Gallerien im Hauptgebäude eingeräumt worden war, keinen Vergleich aushielt mit der diesjährigen in St. Louis, für welche man ein eigenes, prächtiges Gebäude, den Unterrichtspalast, errichtet hatte. Indem er dann die Unterrichtsausstellung selbst ins Auge fasste, stellte er Vergleiche an zwischen den Abteilungen verschiedener Länder. Dem oberflächlichen Beobachter, sagte er, dürfte wohl das in der Abteilung der Vereinigten Staaten Dargebotene am meisten gefallen haben. Man konnte es in der Tat schön nennen. Leider hatte man in dem Vorgeführten mehr auf das Äusserliche und in die Augen Fallende Gewicht gelegt. Andere Länder des westlichen Erdteiles, wie z. B. Mexiko, Brasilien und Cuba hatten Lobenswertes geleistet, besonders letzteres in Anbetracht seiner kurzen Selbständigkeit. Die Ausstellung Englands liess viel zu wünschen übrig. Es fehlte ihr jede systematische Anordnung. Dazu lagen anstatt der mit Korrekturen versehenen Originalarbeiten der Schüler nur tadellose Reinschriften auf, woraus man auf die eigentlichen Leistungen in der Schule keinen richtigen Schluss ziehen konnte. Die belgische Abteilung wird besonders die Anhänger der Prohibitionspartei entzückt haben. Sie legte Zeugnis davon ab, dass man es in den Schulen Belgiens mit als Hauptaufgabe betrachtet, die Jugend zur Enthaltsamkeit zu erziehen. Die französische Abteilung machte insofern keinen günstigen Eindruck, als das Ganze unvorteilhaft arrangiert war. Zum Glück liess die französische Ausstellung auf dem Gebiete der Kunst und Industrie darauf schliessen, dass die Schulen Frankreichs Besseres leisten, als aus der Unterrichtsausstellung dieses Landes zu erkennen ist. Das was Italien auf dem Unterrichtsgebiete vorgeführt hat, bezieht sich meistens auf Kunst und Industrie.

Der Redner ging nun zur deutschen Abteilung über, welcher nach seiner Ansicht der erste Preis gebührt. Auf Grund seiner Schilderungen möchte man unwillkürlich mit Hoffmann von Fallersleben ausrufen: „Deutschland, Deutschland über Alles, über Alles in der Welt." In der deutschen Unterrichtsabteilung ist System, da ist ein stufenmässiger Aufbau wahrzunehmen von den niederen Schulen an bis zu den höheren Schulen hinauf. Da ist zu finden, was der Fachmann sehen will. In jeder Klasse wird gezeigt, wie gearbeitet und was geleistet wird. Da sind die Originalarbeiten mit der Korrektur des Lehrers versehen ausgestellt, und sogar Klassenbücher und Prüfungsprotokolle, so wie die in jeder Klasse benutzten Lehrbücher fehlen nicht.

Des Weiteren verbreitete sich der Redner über die Einrichtung der seit 1892 in Deutschland ins Leben gerufenen Reformschulen oder Reformgymnasien. Das sind höhere Schulen verschiedener Gattungen mit einem gemeinschaftlichen Unterbau besonders inbezug auf fremdsprachlichen Unterricht. Wie in dem Normalgymnasium treten die Schüler mit 10 Jahren und genügender Vorbildung in den Elementarfächern in die unterste Klasse derselben ein. Drei Jahre lang erhalten sie nur französischen Unterricht. Von da an hat der Schüler sich für die Realschule. Oberrealschule, Realgymnasium oder Gymnasium zu entscheiden. In der Realschule (mit 6 Klassen) und in der Oberrealschule (mit 9 Klassen) wird nun während der übrigen 3 resp. 6 Jahre neben dem Französischen noch Englisch unterrichtet. Im Realgymnasium wie im Gymnasium wird im 4. und 5. Jahre neben Französisch Latein gelehrt. Beide Anstalten haben also noch 2 Jahre lang einen weiteren gemeinschaftlichen Unterbau. Darauf setzt neben den beiden genannten Sprachen im Realgymnasium das Englische, im Gymnasium das Griechische ein ohne weitere Änderung bis zum Abiturientenexamen. Zwei erzieherische Vorteile springen dabei in die Augen: Der Schüler braucht sich nicht so früh für ein Fachstudium zu entscheiden, und bei dem gemeinsamen Unterbau erhält der Kastengeist zwischen den Schülern der verschiedenen Schulgattungen weniger Nahrung.

Zum Schlusse reichte der Vortragende noch eine Anzahl photographischer Auf-

nahmen herum, die einzelnen seiner Ausführungen als treffliche Illustration dienten.

Erwähnt soll in diesem Bericht noch werden, dass Herr von der Heide etliche Probeexemplare von „Jung-Amerika" unter den Anwesenden verteilte. „Jung-Amerika" ist die „Zeitschrift für Schule und Haus", welche im Verlage von Gus. Muehler in Cincinnati, O., erscheint und von Dr. H. H. Fick unter Mitwirkung von Const. Grebner, Emil Kramer und anderen redigiert wird. Die Zeitschrift, welche Lesestoffe für Kinder verschiedenen Alters enthält, erscheint monatlich mit Ausnahme von Juli und August und kostet 50 Cents für das Jahr. Es ist nicht nötig, sie hier besonders zu empfehlen. Der Name des Redakteurs bürgt für den Wert der im Oktavformat gehefteten kleinen Jugendschrift.

H. G., in Vertretung.

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Am 23. vorigen Monats beendete die Anstalt das erste Tertial des Schuljahres, und die Zöglinge erhielten schriftliche Zeugnisse über die bisher geleistete Arbeit. Die erteilten Zensuren beweisen, dass im allgemeinen mit grossem Fleisse gearbeitet worden ist. Das Betragen der Zöglinge war durchweg ein solches, wie es zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen geziemt.

Die mit dem Seminar verbundene Musterschule, die Deutsch-Englische Akademie, veranstaltete an dem obengenannten Tage, dem letzten Schultage, eine öffentliche Weihnachtsfeier, welche wie gewöhnlich, die früheren Schüler der Anstalt, sowie die Freunde derselben in grosser Anzahl zusammenführte, und bei welcher die echt deutsche Innigkeit des Weihnachtsfestes zum Ausdruck kam. Das Programm wurde von den Zöglingen beider Anstalten ausgeführt.

In seiner letzten Versammlung beschloss der Vollzugsausschuss das neuerwählte Verwaltungsratsmitglied, Herrn Dr. Heller von der Washington-Universität zu St. Louis, zu einem Besuche des Seminars einzuladen, um ihm Gelegenheit zu geben, sich mit der Arbeit desselben vertraut zu machen. — Zugleich wurde beschlossen, den hundertjährigen Todestag des deutschen Lieblingsdichters Schiller durch eine Schillerfeier gemeinsam mit dem hiesigen deutschen Lehrerverein zu begehen. Mit der Aufstellung eines passenden Programmes wurden die Herren Dr. Louis F. Frank, B. A. Abrams und Max Griebsch ernannt. — Die alljährlich stattfindende deutsche Theatervorstellung zum besten des Seminar-Stipendienfonds wurde auf den 3. Februar festgesetzt, und zwar wurde von den von Herrn Theaterdirektor Wachsner vorgelegten Stücken Otto Ernsts „Flachsmann als Erzieher" ausgewählt.

Der Schillerverein von St. Louis, der im vorigen Jahre als Mitglied dem Nationalen Seminarverein beitrat, übersandte unterm 15. Dez. eine weitere Abschlagszahlung von $10.

Am 3. Januar nahm die Anstalt ihre Arbeit wieder auf.

Die Agitation für das deutsche Theater in Milwaukee (siehe Milw. Korrespondenz), hat Freunde des Seminars dazu bewogen, demselben für seine Schüler 31 Saisonkarten zu den wöchentlichen Abonnementsvorstellungen zur Verfügung zu stellen.

Reformvorschläge. Das Zusammenstauen von armen Familien in den Mietskasernen (Tenementhäusern) der grossen Städte, wodurch Hunderttausenden von Kindern die notwendigsten Lebensbedingungen entzogen werden, hat den Schulsuperintendenten der Grossstadt New York, Dr. Wm. Maxwell, zu einem warmen Befürworter der körperlichen Erziehung gemacht. Die arme Bevölkerung der Grossstädte sorgt, um mit dem englischen Ministerpräsidenten Balfour zu reden, am kräftigsten für die Erhaltung und Vermehrung der Rasse, und so hält es Dr. M. zur Wohlfahrt der Gesellschaft für notwendig, dass die Schule an der Vervollkommnung des armen Kindesleibes unablässig arbeitet. Er fordert die notwendige Ausrüstung für Turnen und Handarbeiten in den Schulgebäuden, und Räume für gymnastische Übungen und Spiele, damit die Eigenart des Kindes in freundlicher und gesunder Umgebung sich entwickeln kann. Eine teilweise Lösung der Frage sieht er in dem Offenhalten der Schulhäuser und Schulhöfe nachmittags und abends das ganze Jahr hindurch und auch während der Sommerferien für Hand-

fertigkeitsübungen, gymnastische und athletische Bewegungen und Spiele. Die s. g. "University Settlements", die Anlage von Parks, u. s. w., griffen alle nicht die Wurzel des Übels, das Tenementhaus, an. Die Mietskasernen New Yorks müssten ausgerottet und Wohnungen gebaut werden, in denen das Kind des armen Mannes häuslich und tugendhaft erzogen werden könne und Raum zum Spielen habe. Das scheint bei den jetzigen sozialen Verhältnissen ein unerfüllbarer Wunsch!

Eine andere Frage, die Dr. Maxwell in seiner St. Louiser Rede, der auch die obigen Gedanken entnommen sind, berührte, ist die Einteilung oder Ausfüllung der Zeit zwischen der Elementarschule und der Volksschule ("high school"). Falls es wahr sei, dass die Zeit der Kindheit mit dem zwölften Jahre abschliesst und die Zeit der Jugend mit dem dreizehnten beginnt, und dass das Kind und der Jüngling resp. die Jungfrau von einander verschiedene Unterrichtsgegenstände und Lehrweisen heischen, so sei es auch klar, dass die jetzige Zeiteinteilung, wonach der Jüngling und die Jungfrau zwei Jahre lang unter Verhältnissen zubringen müssen, die nur für das Kinderalter passten, ernsten Einwänden offen stehe. Diese Einwände seien die folgenden:

Bei der jetzigen Einrichtung geht erstens viel wertvolle Zeit verloren, indem man einen Unterricht, der nur für Kinder passt, zwei Jahre verlängert; zweitens verkürzt sie ungerechter Weise die Zeit, die den fremden Sprachen, der höheren Mathematik und den Naturwissenschaften gewidmet sein sollte; drittens ist sie in Städten, wo die Schulräumlichkeiten im Verhältnis zu der Anzahl der Kinder beschränkt sind, verschwenderisch, weil die Klassenzimmer der ersten sechs Grade überfüllt sind, während der siebente und achte Grad oft fast leer stehen.

Um diese Verschwendung von Kraft, Zeit und Raum zu beseitigen, schlägt Dr. Maxwell folgende Neueinteilung vor:

1. Die Schulzeit, ausschliesslich des Kindergartenalters, sollte in zwei gleiche Zeiträume geteilt werden, in eine Elementarperiode, die der Zeit der Kindheit entspricht, und in eine Sekundärperiode, die der Zeit des Jünglingsalters gleichkommt. Jede Periode würde sechs Jahre Schularbeit vorsehen, die elementare vom sechsten bis zum zwölften Jahre, die sekundäre vom dreizehnten bis zum achtzehnten Jahre.

2. Da die meisten Kinder die Schule verlassen, sobald sie das Alter erreicht haben, in dem sie etwas verdienen können, so sollte aus wirtschaftlichen Gründen die Sekundärschule zweierlei Art sein, die man die präakademische und die akademische Schule nennen könnte. Die vorakademischen Schulen würden die Arbeit vom dreizehnten bis zum sechszehnten Jahre umfassen und an Punkten errichtet sein, die die aus der Elementarschule entlassenen Kinder leicht erreichen können. Die akademischen Schulen, verhältnismässig gering an Zahl und nur an dichtbevölkerten Punkten errichtet, würden die Arbeit von drei weiteren Jahren ermöglichen. Auf diese Weise würde Raum gespart und mehr Arbeit geleistet werden, und man könnte vernünftigerweise erwarten, dass unsere jungen Männer und Frauen vor dem Verlassen der Hochschule oder der Akademie den grössten Teil, wenn nicht das Ganze der Arbeit bewältigt haben werden, die jetzt bis zum Ende des zweiten Jahres in einem Durchschnitts-College geleistet wird.

Wenn Dr. Maxwell seinen Plan auf den Anfang der geschlechtlichen Reife allein stützte, so müsste er unbedingt verworfen werden. Der Eintritt dieses Zeitpunktes hängt von so vielen organischen und äusseren Einflüssen ab, dass kein Physiologe, kein Schulrat und kein Lehrer einfach bestimmen kann: Mit dem dreizehnten Jahre hört das Kind auf, ein Kind zu sein! Dieselben Fächer, die Dr. Maxwell in seinen akademischen Plan weist, lassen sich mit grossem Genuss und erziehlichem Vorteil für das Kind auch in der Volksschule lehren, was kein erfahrener Lehrer bestreiten dürfte. Mit Recht legen deshalb die Befürworter der zweisprachigen Volksschule den Anfang der zweiten Sprache in den ersten, und nicht erst in den siebenten Grad der Volksschule! Jede Berliner Volksschule, um nur ein Beispiel anzuführen, hat einen vollständigen physikalischen Apparat, der es dem Lehrer ermöglicht, die einfachsten Lehren der Naturlehre vorzutragen. Und Zoologie, Botanik und Mineralogie kommen in den deutschen Volksschulen auch zu ihrem Recht. In Milwaukee hat Ex-Schulsuperintendent Siefert seiner Zeit den Unterricht in der Physik im achten Grad der Volksschule eingerichtet.

Schon seit Jahren machen amerikanische Pädagogen alle möglichen Versuche, die siebenten und achten Grade zu füllen. Es gibt nur ein Mittel: den Schulzwang! Indem Dr. Maxwell die beiden oberen Grade zu einem Teile seiner vorakademischen Schule in besonderen Gebäuden macht, bestärkt er den armen Mann in der Annahme, dass nicht mehr der achte Grad, sondern der

sechste das höchste Ziel des Notwendigen und Erreichbaren für sein Kind ist. So würde die Volksschulzeit auf sechs Jahre gebracht, was im Interesse des Wohles unserer grossen Republik sehr zu beklagen wäre.

In anderer Form und mit anderer Begründung ist der Maxwellsche Vorschlag von der Änderung des Studienplanes und der Neueinteilung des Zeitraumes zwischen der Volksschule und der Volkshochschule vor die verflossene Dezembersitzung der Wisconsin Teachers' Association gebracht worden. Ein aus Universitätsprofessoren, Normalschul- und Hochschul-Lehrern und -Prinzipalen und städtischen Schulsuperintendenten bestehender Ausschuss von neun Mitgliedern hatte im November in Oshkosh, Wis., unter dem Vorsitz von A. R. Hohlfeld, Professor der deutschen Sprache an der Staatsuniversität von Wisconsin, Beratung gepflogen, "ob es wünschenswert und tunlich sei, den Hochschulkursus in der deutschen Sprache zu erweitern?"

Nach dem Verlesen des Berichtes dieses Neunerausschusses vor der Sprachen-Abteilung (language conference) des Wisconsiner Lehrervereins wurden die Empfehlungen, welche sich am Schluss des Spezialberichtes über die Tagung des Lehrerbundes von Wisconsin in Milwaukee vom 28.—30. Dezember auf Seite 27 dieses Heftes finden, von der Versammlung gutgeheissen.

Diese Empfehlungen des Oshkosher Neunerausschusses wurden in der Hauptversammlung der College-, Normal- und Hochschul-Abteilungen des Wiskonsiner Lehrerverbandes verworfen, aber nachdem Schulsuperintendent Pearse von Milwaukee, ein Mitglied jenes Neunerausschusses, auseinandergesetzt hatte, dass es sich nicht um eine einseitige Bevorzugung der deutschen Sprache handele, sondern um gleichmässige Vertiefung, Erweiterung und Neuordnung des Lehrganges aller Hochschulen im Staate, wurde der Beschluss in Wiedererwägung gezogen und angenommen.

Das deutsche Gymnasium, von dem ein amerikanischer Schriftsteller sagt, dass der junge Deutsche nach bestandener Abgangsprüfung sein Haus bereits gebaut habe und die Universität nur beziehe, um noch eine Mansarde draufzusetzen, erregt noch immer die Bewunderung und den Neid des amerikanischen Universitätsprofessors. Auch bei der Abfassung des Berichtes des Neunerausschusses scheint der Wunsch, eine Einrichtung zu schaffen, die dem College und der Universität die Last des Elementarunterrichts endlich einmal abnimmt, Vater des Gedankens gewesen zu sein. Inwieweit oder ob die Volksschule überhaupt berufen ist, als Vorbereitungsstufe für die Universität zu dienen, ist eine Frage, von denen viele meinen, dass sie bereits beantwortet ist. Der Vorschlag des Neunerausschusses ist verwickelter, als er auf den ersten Anblick zu sein scheint. Dr. Maxwell trennt die beiden oberen Klassen kühn vom Volksschulkörper ab und fügt sie mit der Hochschule zu vorakademischer und akademischer Schule wieder zusammen. Auf diese Weise gibt er dem Plan, wenn er zur Ausführung kommen sollte, das Element grösserer Sicherheit und Beständigkeit als der Oshkosher Vorschlag. Wenn letzterer im Lande Verbreitung finden sollte, so dürfte er, nachdem der deutschamerikanische Nationalbund sich eben erst für die Einführung des deutschen Unterrichts in die amerikanische Volksschule erklärt hat, diesem Unterricht in Milwaukee, Cincinnati und anderen Städten Gefahr bringen, was von den Mitgliedern des Neunerausschusses sicherlich nicht beabsichtigt war.

Manchem der Lehrer, die die Bundesregierung nach den Philippinen-Inseln geschickt hat, scheint es nicht gut zu gehen. Robert J. McLaughlin hat den Philippinen-Kommissären geschrieben, dass die Lehrer in seiner Provinz von August 1903 bis zum 15. März 1904 keine Bezahlung erhalten haben. Er sagt, dass er unter falschen Vorspiegelungen, die ihm die Regierung der Ver. Staaten gemacht, nach den Inseln gegangen sei, und dass er gezwungen gewesen sei, sich von verdächtigen und schlechtgesinnten Eingeborenen Geld zu betteln, um mit ein wenig Reis das Leben fristen zu können. Der Schulsuperintendent sei bei seinem halbjährlichen Besuche nur zwanzig Minuten verblieben und habe keine Schritte getan, die Notlage der Lehrer aufzuheben. Er klagt die Regierung an, dass sie zu feigen Misrepräsentationen ihre Zuflucht nehme, um Lehrer für die Philippinen zu erhalten, und dass sie die Neuangestellten dann in abgelegene Gegenden schicke, wo bösartige Krankheiten, Entbehrung, Vereinsamung, Vernachlässigung und körperliche Gefahren ihrer warteten.

Der deutschamerikanische Nationalbund hat stehende Ausschüsse für Statuten und Bundesangelegenheiten, für Turnen in den Volksschulen, für deutsche Bühne und deutsche Presse, für persönliche Freiheit, für Geschichtsforschung und für die deutsche Sprache in den Volksschulen ernannt. Dem letztgenannten Ausschuss gehören an:

Dr. A. J. W .Kern, Jamaica, N. Y.; Prof. C. O. Schönrich, 2127 McCulloch Strasse, Baltimore, Md.; Prof. M. H. Ferren, High School, Allegheny, Pa.; Jacob Müller, 1911 Atlantic Avenue, Atlantic City, N. J.; John Freitag, Turnhalle, 16 South New York Avenue, Atlantic City, N. J.

Einem Bericht unserer Bundesbehörde für das Erziehungwesen zufolge sind im Jahre 1903 16,009,361 Kinder in den Vereinigten Staaten zur Schule gegangen. Dies macht 20 Prozent der Bevölkerung aus, mithin stehen die Vereinigten Staaten einer Reihe der grossen Kulturnationen nach. Der ungünstige Ausweis ist ohne Zweifel den Südstaaten zur Last zu legen, wo namentlich für die Erziehung der Neger sehr wenig geschieht.

Obgleich 223 aus 268 Schulprinzipalen der Stadt New York sich zugunsten der körperlichen Züchtigung ausgesprochen hatten, hat der Ausschuss für die Elementarschulen des New Yorker Schulrats sich mit entschiedener Mehrheit gegen die Wiedereinführung der Körperstrafe ausgesprochen. Nur drei Schulräte befürworteten die Gewährung des beschränkten Züchtigungsrechtes. Das Resultat der Abstimmung im Ausschuss ist als ein Erfolg Dr. Maxwells anzusehen, der ein heftiger Gegner körperlicher Züchtigung zu sein scheint.

Am 16. Mai 1905 werden hundert Jahre verflossen sein seit dem Tode eines der bedeutendsten Pädagogen der Mark Brandenburg, Eberhard v. Rochow. Als ein Kämpfer für die Hebung der Volksschule, für die Bildung der Volksschullehrer und für eine ihrem Amte entsprechende Besoldung und soziale Stellung und als Verfasser des ersten deutschen Schullesebuches, seines Bauernfreundes oder (nach dem späteren Titel) seines Kinderfreundes, hat er eine bahnbrechende Tätigkeit zum Wohle der märkischen Schule ausgeübt. — Zu seinem Gedächtnis sammelt nun das Deutsche Schulmuseum (Berlin O 27, Blumenstrasse 63a) die noch zerstreuten Handschriften und Bilder von ihm, sowie selbständige Druckschriften und Zeitungsartikel von ihm und über ihn, um sie der gesamten deutschen Lehrerschaft zu freier Benutzung bereit zu halten.

Das Höchstgehalt, das bekanntlich mit dem vollendeten 31. Dienstjahr gezahlt wird, erhielten im Jahre 1901 von den 74,530 preussischen Volksschullehrern 8,832, also 11,9 Prozent. Das durchschnittliche Dienstalter betrug gegen 16 Jahre.

Der Berliner Magistrat hat Frau Dr. Stelzner, die Witwe eines höheren Regierungsbeamten, als erste Schulärztin gewählt.

Auf die Eingabe des Allgemeinen Lehrervereins in Düsseldorf um Einführung der ungeteilten Unterrichtszeit antwortete die Schuldeputation, dass der vollständige Wegfall des Nachmittagsunterrichts nicht möglich sei, aber eine grössere Zusammenlegung des Unterrichts auf den Vormittag auch für die Volksschulen in der Richtung angestrebt werde, dass die Unter- und Mittelklassen nur an zwei Nachmittagen zur Schule zu kommen brauchen, und dass auch die Klassen der Oberstufe mit dreissig Unterrichtsstunden noch einen dritten freien Nachmittag erhalten.

Der preussische Kultusminister hat den Lehrern in den gemischtsprachigen Provinzen befohlen, sich nur der deutschen Sprache zu bedienen, auch in der Familie nur deutsch zu sprechen. Die Befolgung dieser Anordnung werde dadurch bewiesen, dass die Kinder des Lehrers beim Eintritt in die Schule die deutsche Sprache beherrschen. Zuwiderhandelnden Lehrern ist die Ostmarkenzulage zu entziehen; wenn diese Massnahme wirkungslos sein sollte, so ist gegen den Lehrer das Disziplinarverfahren auf Amtsentlassung zu eröffnen.

An den deutschen Universitäten waren im vorigen Semester 1180 Damen zum Hören von Vorlesungen berechtigt, und zwar in Berlin 552, in Bonn 113, in Breslau 112, in Erlangen 10, in Freiburg 17, in Giessen 19, in Göttingen 48, in Halle 43, in Heidelberg 42, in Jena 16, in Kiel 13, in Königsberg 51, in Leipzig 67, in München 33, in Marburg 19, in Strassburg 66, in Tübingen 3, in Würzburg 58. Die Personalverzeichnisse von Heidelberg, Jena und Strassburg geben auch an, in welcher Fakultät dieselben Vorlesungen hören. In Heidelberg hören solche in der medizinischen Fakultät 1, in der philosophischen 22, in der naturwissenschaftlich-mathematischen 19; in Strassburg in der theologischen 1, in der medizinischen 19, in der philosophischen 44, in der mathematisch-naturwissenschaftlichen 2; in Jena alle 16 in der philosophischen. In Giessen werden 4 als aufgenommene Hospitantinnen bezeichnet, welche alle bei der philosophischen Fakultät immatrikuliert waren.

Um zu dem hundersten Todestage Schilles das Gedenken an den Grossen und Edlen in die Herzen der Jugend zu pflanzen, hat die Literarische Vereinigung des Berliner Lehrervereins sich entschlossen, ein Schillerbuch für Deutschlands Jugend herauszugeben. Der Verlag Fischer und Franke in Düsseldorf wird das Buch, welches ausser einer Einleitung aus der Feder eines bekannten Schillerforschers die für die Jugend verständlichen Gedichte enthalten soll, in mustergültiger Weise herstellen. Die Ausgestaltung des Buches liegt in der Hand Franz Stassens. Der Preis wird ein so geringer sein, dass die Schulverwaltungen es wenigstens jedem gereifteren Schüler geben können; das ist nur möglich, weil darauf gerechnet wird, dass dies Schillerbuch einen sehr bedeutenden Absatz finden wird.

Der Bund der deutschen Frauenvereine, vertreten durch die Vorsitzende Frau Marie Witt und die Schriftführerin Freiin v. Beschwitz in Dresden, hat an das preussische Kultusministerium eine Petition abgehen lassen, in der darum gebeten wird, das genannte Ministerium wolle bei der in Aussicht genommenen Neuregulierung der kommunalen Schulverwaltungen auch die Zugehörigkeit der Frauen bezw. Lehrerinnen zu diesen Körperschaften ermöglichen. Das Gesuch wird damit begründet, dass der Gedanke, die Interessen der Mädchenerziehung in den kommunalen Schulverwaltungen durch die Mitwirkung der Frauen zu sichern, nicht neu sei und dass auch schon das alte preussische Schulgesetz darauf Rücksicht genommen habe. Der Bund der deutschen Frauenvereine will eine gleiche Petition später auch an die übrigen Unterrichtsministerien der deutschen Bundesstaaten richten.

Das sächsische Kultusministerium hat es abgelehnt, die Gründung von Alkoholabstinentenvereinen der Schulkinder in irgend einer Weise zu unterstützen. In Württemberg hat dagegen die Regierung der Gründung derartiger Vereine Wohlwollen entgegengebracht.

Die Schulbehörde der Stadt Leipzig wird am Todestage Schillers den Volksschülern eine Schillerfestgabe überreichen lassen, mit deren Verfassung Dr. Dähnhardt beauftragt worden ist. Sie wird eine sachgemässe Gedichtauswahl, ein Lebensbild und eine eigenartige erzählende, mit Originalstellen durchflochtene Wiedergabe seiner schönsten Dramen enthalten. Unter die vor dem Jubiläumstage zu Ostern 1905 abgehenden besten Volksschüler soll eine grössere Anzahl der von Professor Seffner für den Schillerverband deutscher Frauen entworbenen Schiller-Plaketten als Prämie verteilt werden, für die Mädchen in Form von Broschen.

Nach einer Verfügung des hessischen Ministeriums, Abteilung für Schulangelegenheiten, haben die Bestimmungen bezüglich der Disziplinarmittel in den Schulen des Grossherzogtums eine Änderung dahin erfahren, dass fortan als Strafe nur noch „Verweis" und „Arrest" über unbotmässige Schüler verhängt werden dürfen. Die körperliche Züchtigung kommt dagegen gänzlich in Fortfall. Der Arrest soll jedoch die Dauer von 5 Stunden nicht überschreiten. Erfahrungsgemäss kümmern sich die Schüler wegen eines Verweises gar nicht und durch „Arrest" werden oftmals mehr die Eltern als die Schüler bestraft.

Der Oberösterreichische Lehrerhausverein zu Linz hat ein „Internationales literarisches Unternehmen", betreffend die Herausgabe eines „Orbis pictus" ins Leben gerufen, das alle Achtung verdient. Es erscheint in Lieferungen (Briefumschlag mit je 15 Blättern) ein Werk, das alle Wissensgebiete in modern-populärer Darstellung bringt, bestimmt für Selbststudium, Fortbildung und Wiederholung.

Wenn irgend in einem Lande Österreichs einmal nach jahrelangem Warten und Drängen der Lehrerschaft die Gehälter einigermassen aufgebessert werden sollen, dann muss eine „Biersteuer" eingeführt werden. Etwas anderes gibts eben nicht mehr. Nachdem Böhmen mit diesem Beispiele vorangegangen, kommt Mähren nach. Drei Millionen „Bierkreuzer" sollen hier zur Lehrergehaltsaufbesserung verwendet werden, wovon 2,800,000 Kr. zur eigentlichen Lehrergehaltsregulierung dienen sollen.

In Ungarn liegt ein Entwurf eines Volksschulgesetzes vor, der die ungarische Sprache für alle Stämme des Reiches zur Hauptsprache machen soll. Nicht entsprechender Erfolg im magyarischen Sprachunterricht kann zur Absetzung des Lehrers genügen.

In der Schweiz wird eine schöne Schillerfeier für den nahenden hundertsten Todestag des Dichters geplant. Das eidgenössische Departement des Innern beabsichtigt, an diesem Tage jedem Schüler und jeder Schülerin der schweizerischen Volksschulen Schillers „Wilhelm Tell' 'als Geschenk überreichen zu lassen. Den Schülern französischer

und italienischer Zunge will man die besten Übersetzungen bieten. Die Kosten werden auf 100,000 Franken veranschlagt.

Über die letzten Ursachen der russischen Niederlagen gibt sich die Petersburger Gesellschaft keiner Täuschung hin. Die grässliche Verblödung der russischen Menschheit, der Mangel an jeglichem geistigen Leben, die Kulturrückständigkeit, werden als die Krebsschäden erkannt. Man schreibt hierüber: „Die Zeitung ‚Russ' hatte eine Subskription eröffnet zur Begründung von Primärschulen. Der Erfolg ist enorm. Damen der hohen Gesellschaft drängen sich herzu und spenden zu dem gedachten Zweck ihren Schmuck; Perlenhalsbänder und Diamantenkolliers von grossem Wert gehen ein. Die Armen geben ihre Kopeken. Das Wort ist im Umlauf, dass der japanische Schulmeister die Schlachten in der Mandschurei gewinne.

VI. Vermischtes.

Wo liegt Deutschland? Es liegt

1. in der gemässigten Zone und zwar 24 Grad von der tropischen Zone, 11 Grad von der kalten Zone entfernt, also in der nördlichen gemässigten oder der kalten gemässigten Zone;

2. auf der nördlichen Halbkugel, „dem Ausstrahlungsgebiet der stärksten, über die ganze Erde wirksamsten geschichtlichen Kräfte, wo die mächtigsten Staaten, die tätigsten und reichsten Völker wohnen, wo darum auch die meisten Fäden des Weltverkehrs zusammenlaufen und die Gewinne des Welthandels sich ansammeln";

3. auf der östlichen Halbkugel, in der alten Welt, daher im Gebiet der alten Geschichte, der geschichtlichen Landschaft, des dicht besetzten Bodens, zahlreicher Städte, der starken, ununterbrochenen, längst zur Notwendigkeit gewordenen Auswanderung;

4. auf der Landhalbkugel, nicht fern vom Landpol (w. vor der Loire-Mündung!), also in der Mitte der grössten Verkehrsentwicklung;

5. in Europa und zwar zwischen Alpen und Nord- und Ostsee, zwischen Weichsel und Vogesen, also im Lande der Germanen gegenüber den Slaven im Osten und den Romanen im Süden und Westen;

6. mitten in der Ökumene, mitten in Europa, womit es als dessen nachbarreichstes Land und in seiner Kraft und Schwäche zugleich charakterisiert ist, ein Land der Landnachbarn und der überseeischen Nachbarn.

So hat Friedrich Ratzel, der unlängst gestorbene berühmte Geograph, in den ersten fünf Punkten die natürliche, im sechsten Punkte die Nachbarlage Deutschlands gemäss seiner Theorie (Anthropogeographie 1, Bd. pag 212) gekennzeichnet.

Der „New York Herald" ist für die folgende Geschichte verantwortlich: Schulsuperintendent Maxwell wollte jüngst einigen Besuchern zeigen, was in den New Yorker Schulen unter seiner Leitung geleistet wird. So stellte er sich denn selbst vor die Klasse und fragte einen intelligent dreinschauenden Jungen:

„Kannst du ein Malteserkreuz machen?" (Can you make a Maltese cross?)

„Jawohl," antwortete der Junge schnell.

„Sehen Sie, meine Herrschaften," sagte Dr. Maxwell stolz, der Junge weiss "how to make a Maltese cross". „Nun, mein Junge, mache eins!"

„Jetzt gleich kann ich das nicht machen!" rief der Junge verwirrt.

„Warum denn nicht?" verlangte Dr. Maxwell zu wissen. "How do you make a Maltese cross, anyway?"

Der Junge, den Finger im Munde: „Ich zerre sie am Schwanze."

Er hatte verstanden: „Wie macht man eine Malteser Katze wütend."

Druckfehler im Amtsblatt. Mehr als bisher geschehen, ist in den Lehrerinnenseminaren Gewicht zu legen auf Geschichte und Heiratskunde.

Kindliche Logik. Lehrerin: „Wer war Kolumbus?" Elli: „Ein Vogel." Lehrerin: „Da irrst du dich wohl, mein Kind." Elli: „O nein, es heisst doch immer: das Ei des Kolumbus."

Der elfbeinige Stuhl. „Der Stuhl ist elfenbeinern, worauf der Kaiser sitzt." Lehrer: „Wodurch unterscheidet sich der Stuhl des Kaisers von den andern?" Fritz: „Er hat elf Beine."

Schwierige Aufgabe. Schüler: „Du, Papa, wir haben morgen Klassenaufsatz. Wir vermuten, dass die Aufgabe „Nutzen der Wälder" heisst oder „Wert der Mut-

tersprache" oder vielleicht etwas über Ludwig I. Könntest du mir nicht so einige Gesichtspunkte sagen, die man vielleicht für alle drei Themen verwerten könnte?"

Kindermund. Der Lehrer hat das Thema: „Die Taube" zu behandeln. Nachdem er alles, was auf den Anschauungsunterricht Bezug hat, schlecht und recht herausgewickelt hat, kommt er auch auf die Gattung der Brieftauben zu reden und erklärt den Kindern Zweck und Bedeutung der Brieftaubenpost. Endlich fragt er die Kleinen: „Nun, wann wird denn wohl vor allem ein „Brief" durch Brieftauben befördert werden müssen?" Nach verschiedenen Ansichten meint ein Knirps: „Wenn man keine Zehnpfennig-Marke hat!"

Die grössten Universitäten der Welt. Die Reihenfolge der Universitäten der Welt ist nach der Zahl ihrer Hörer die folgende: Paris 12,171, Berlin 12,063, Kairo 9,000, Wien 6,009, Budapest 5,661, Neapel 5,165, Madrid 5,118, Moskau 4,483, München 4,414, NewYork 4,333, Bukarest 4,314, Cambridge (Amerika) 4,288, Leipzig 3,793, Ann Arbor 3,717, Petersburg 3,613, Oxford 3,499, Minneapolis 3,413, Prag (tschechische Universität) 3,224, Chicago 3,183, Berkeley (Kalifornien) 3,024, Athen 3,000, Cambridge (England) 2,985, Tokio 2,908, Helsingfors 2,495, Rom 2,348, Bonn 2,108, Lemberg 2,060, Halle 1,995. Die kleinsten Universitäten sind: Rostock 520, Czernowitz 483, Sofia 483, Freiburg (Schweiz) 380, Belgrad 377, Urbain 164, Sassari 160, Ferrara 109.

Bücherschau.

I. Zeitschriftenschau.

Literarischer Ratgeber für Weihnachten 1904. Dritter Jahrgang. Herausgegeben von der Redaktion der „Literarischen Warte." München, 111 Seiten 8°, 50 Pfennig.

Der Ratgeber, den die jetzt im sechsten Jahrgange stehende „Literarische Warte" (Monatsschrift für schöne Literatur, begründet und herausgegeben von Dr. Anton Lohr) seit drei Jahren zu Weihnachten erscheinen lässt, liegt hier in gediegener Ausstattung, mit sieben vorzüglichen Illustrationsbeigaben geschmückt und an Inhalt erheblich bereichert vor. Er gliedert sich in folgende Abschnitte: Klassikerausgaben und Volksbüchereien (Dr. P. Expeditus Schmidt, O. F. M.); Romane und Novellen (Hermann Binder); Lyrik und Epos (Laurenz Kiesgen); Englische Literatur (Dr. A. Lohr); Französische Literatur (derselbe); Italienische Literatur (derselbe); Literaturgeschichte (Expeditus Schmidt); Bildende Kunst (Dr. Jos. Popp); Musik (Dr. N. Steinhauser); Jugendliteratur (Laurenz Kiesgen); Geschichte (W. von Heidenberg); Religiöse und Erbauungsliteratur (P. Arsenius Dotzer, O. F. M.); Frauenfrage, Fürsorge etc. (E. M. Hamann); Naturwissenschaft (Dr. J. Plassmann). Dass wir es mit einem katholischen Führer zu tun haben, merkt der, dem die Literarische Warte nur dem Namen nach bekannt ist, schon aus den Namen und Titeln einiger Mitarbeiter. Dass der konfessionelle Standpunkt gewahrt ist, war zu erwarten; nirgends aber zeigt er sich schroff und verletzend; im Gegenteil, das offenkundige Bestreben der Mitarbeiter, allen gerecht zu werden, berührt wohltuend und könnte manchem ähnlichen Unternehmen zum Vorbild dienen. Wenn sich in dem etwa fünfzig Seiten starken Inseratenteil dagegen einiges findet, was dem Gesagten nicht ganz entspricht, so wäre es unrecht, die Schriftleitung dafür verantwortlich machen zu wollen. — Die einzelnen Abschnitte sind von ungleicher Ausführung und ungleichem Werte. Die dieses Jahr neu hinzugekommenen Beiträge über das englische, französische und italienische Schrifttum, die vielfach auf längst vergangene Zeiten zurückgreifen mussten, halten sich im Rahmen einführender Referate; als solche leisten sie gute Dienste. Am besten gefallen mir die

Beiträge des auch als Spezialforscher rühmlich bekannten Dr. P. Expeditus Schmidt über Klassiker und Volksbüchereien und über Literaturgeschichte; besonders in dem erstgenannten findet sich manch treffendes Wort, das sich mit geringen Änderungen auch auf unsere Verhältnisse hierzulande anwenden liesse. Vortrefflich sind auch die beiden von Laurenz Kiesgen beigesteuerten Abschnitte über Lyrik und Epos und über Jugendliteratur. Ich kann der Versuchung nicht widerstehen, einige Hauptsätze hieraus wörtlich anzuführen: „Wir wollen die literarische Qualität der Jugendschrift massgebend sein lassen. Das Kind soll zur Unterhaltung nicht lesen, sondern, was gesunder ist, spielen. Die Gier nach Büchern, die das lesewütige Kind alles verschlingen lässt, was es Lesbares erreichen kann, die Gier, die seine Augen schwächt, seine Phantasie beschmutzt und seinen Geschmack am Buche endgültig verbildet und verdirbt, diese weitverbreitete Krankheit möchten wir nicht fördern helfen. Sondern wenn das Kind ein Buch zur Privatlektüre in die Hand nimmt, soll das für es eine Festfreude bedeuten. Dazu kann nicht der erste beste Schmarren dienlich sein. Die bunte Fülle der Geschehnisse, die sittliche Reinheit, die Glätte des Stils und wie die vielfach und vielmals für eine Jugendschrift erhobenen Forderungen alle heissen mögen, erfüllen allein noch nicht das, was man von einem Kinderbuche verlangen muss, das die Festfreude des Genusses seinem kleinen Leser bieten soll. Diese Postulate sind alle notwendig und längst anerkannt. Wichtiger aber ist, dass bei solchen Erfordernissen das Haupterfordernis der Jugendschrift nicht fehle: nämlich dass sie literarisch genommen werden kann, d. h. dass ein Dichter sie verfasst habe, wenn kein Genie, dann doch ein Talent oder ein Talentchen." „Der weitverbreitete Irrtum, dass es für Kinder besonders interessant sei, Geschichten über Kinder zu hören, stirbt so leicht nicht aus. Gewiss ist die Darstellung eines Kinderlebens und Treibens als Darstellungsobjekt geeignet und zulässig, aber nur, wenn es mit der anschaulichen Kraft des Künstlers vor unser Auge gebracht wird." — Rühmend hervorgehoben sei auch noch Dr. Popps Beitrag „Bildende Kunst," ein kundiger, zuverlässiger Führer durch die stetig anwachsende, verwirrende Masse der Literatur über diese Phase menschlichen Schaffens, die wie keine zweite dazu angetan ist, das tägliche Leben mit einer Feiertagsstimmung zu verklären und zu verschönen.

Edwin C. Roedder.

II. Bücherbesprechungen.

Deutsches Lesebuch. Deutsche Kulturgeschichte in Wort und Bild. Für Sekunda, Prima und Oberprima. Verfasst von Charles Schweitzer, Professor am Lycée Janson de Sailly, unter Mitwirkung von Emile Simonot, Professor am Collège Chaptal.

Im Verlage der Buchhandlung Armand Collin, Paris, erscheint unter dem Gesamttitel „Cours Schweitzer" eine Serie von deutschen Lesebüchern, von denen das für die drei höchsten Klassen der Lyceen bestimmte vor uns liegt. Die Verfasser waren bestrebt, in kurzen, aber markanten Zügen den französischen Studenten ein anschauliches Bild des deutschen Geisteslebens von der Vorzeit bis auf unsere Tage zu entrollen. Gleich im vornhinein muss anerkannt werden, dass die Aufgabe, welche sich die Verfasser gestellt haben, glücklich gelöst erscheint. Auf etwas mehr als 300 Seiten finden wir eine Fülle interessanten Stoffes verteilt, welcher in übersichtlicher Weise den geistigen Werdegang des deutschen Volkes schildert. Geschichte und Kultur, Kunst und Poesie, Erziehung und Wissenschaft, wurden in angemessener Weise behandelt, das Wichtigste und Epochemachende hervorgehoben, das Nebensächliche beiseite gelassen. Als einen Mangel in dem sonst vortrefflichen Buche müssen wir es betrachten, dass die Ge-

schichte der deutschen Dichtung hinter der der andern Kulturerscheinungen etwas zurücktritt, und gerade die deutsche Dichtung sollte in einem als Lesebuch sich darstellenden Werke in erster Linie zur Geltung kommen. Die historischen und kulturgeschichtlichen Auszüge sind den besten deutschen Schriftstellern entnommen; so finden wir u. a. die Namen von Raumer, Treitschke, Gervinus, Reinhold Guenther, Heribert Rau, David Müller, Lübke. Ein etwas heikler Punkt in einem für Franzosen bestimmten Lesebuche war die Besprechung des deutsch-französischen Krieges von 1870—1871, sowie der grossen Folgen, welche derselbe für beide Völker nach sich zog. Hier galt es, das Nationalgefühl der Franzosen zu schonen, ohne die grossen Errungenschaften Deutschlands herunterzusetzen; dem Takt der Verfasser ist beides gelungen.

Im allgemeinen ist das Buch ein erfreulicher Beweis, dass das Studium der deutschen Sprache und Geisteswelt in Frankreich Eingang gefunden hat. Ein bemerkbarer Umschwung hat sich im Lande des „Erbfeindes" vollzogen. Mehr und mehr ist man daselbst geneigt, das Grosse, was Deutschland auf fast allen Kulturgebieten geleistet hat, willig anzuerkennen. Richard Wagner, der noch vor zwei Jahrzehnten in Paris ostentativ niedergezischt wurde, gilt nun offen als der musikalische Führer, als welchen ihn französische Komponisten schon vorher anerkannt hatten. Deutsche Theaterstücke erscheinen auf der französischen Bühne; die deutsche Sprache darf ungefährdet in den Strassen von Paris gesprochen werden und ist in beinahe 300 Schulen der Hauptstadt ein obligatorischer Unterrichtszweig. Was edel denkende Geister geträumt haben,— eine geistige und vielleicht auch politische Verständigung der zwei grossen Nationen, die sich so wunderbar ergänzen, erscheint nicht mehr als ein Ding der Unmöglichkeit. Eine solche „entente cordiale" hätte neben ihren idealen Vorzügen noch den Vorteil, dass sie andern Völkerverbindungen, die einen mehr offensiven und teilweise auch jingoistischen Charakter haben, das Gleichgewicht hielte.

Perlen deutscher Dichtung. Der deutschen Jugend gewidmet von Rektor Otto Bräunlich. Leipzig. Verlag von Ernst Wunderlich.

Die schön ausgestattete und in neuer Ausgabe erschienene Sammlung ist nach dem Vorwort des Verfassess bestrebt „ein reichhaltiges literaturkundliches Magazin darzubieten, welches sämtliche in den verbreitetsten Literaturgeschichtsleitfäden angeführten poetischen Stücke etc. im Anschlusse an dieselben und in historischer Aufeinanderfolge enthält." Wenn auch die Reichhaltigkeit des dargebotenen Stoffes anerkannt werden muss, so darf doch nicht geleugnet werden, dass das Werk auf Vollständigkeit ebenso wenig Anspruch hat wie die Lehrbücher der Literaturgeschichte, auf die er Bezug nimmt. Wie in diesen Leitfäden, so sind auch in der vorliegenden Sammlung die verschiedenen Literaturepochen von Ulfilas bis zum Tode Goethes reich und übersichtlich vertreten: die neuere Zeit und insbesondere die Gegenwart werden von den meisten Verfassern literaturgeschichtlicher Lehrbücher einseitig und unvollständig behandelt. Wir vermissen in den „Perlen" die Namen der Schweizer Keller, Meyer und Leuthold, der Österreicher Hamerling und Rosegger, ferner Wilhelm Jordan, Martin Greif, Johann Georg Fischer, Bodenstedt u. a. m.

Diese Mängel heben jedoch die Brauchbarkeit des Werkes nicht auf, und so sei dasselbe allen Lehrern und Beflissenen der deutschen Literaturgeschichte aufs beste empfohlen.

Beta.

A School History of the United States by William H. Mace, Professor of History in Syracuse University. Illustrated by Homer W. Colby, H. W. Dietzler and Denman Fink. Portraits by Jacques Reich. Rand, McNally & Co. Price $1.00.

Mace's School History of the United States would indicate that Rand, McNally and Co. of Chicago are raising the standard of their publications. The book, itself, is not nearly as weak as its preface would indicate. The author probably wrote the preface at an inopportune moment.

"To impress great historical scenes upon the mind of the young," says the author, "is as important as to paint them on canvas," allowing that the mind of the young is a little better than canvas.

Previous to this he says: "An attempt has been made to have the narrative vivid in order that the pupil may not escape the impression that American History is an interesting movement, and that, whether in coöperation or in collision, men are always struggling to attain great ends. This quality seizes upon the human and dramatic feeling of the child and holds his interest in the subject." We are looking forward to a

time when American educators will drop the notion that a child's interest is to be h e l d, in the sense that he is to be entertained, and take up the idea that his interests are to be d e v e l o p e d. One might also ask Prof. Mace: What is to be understood by "the dramatic feelings of the child?" The pupil is surely not to be led to believe that American History is a series of spectacular happenings narrated for the amusement. Fortunately the book belies its preface. It is not all given over to war. If some of the headlines are misleading, it is simple in its wording.

The illustrations are very good, especially the drawings representing the industrial history of the nation. To be sure the artist puts air-brakes under a southern passenger coach (1861) on page 340, but for the most part the illustrations are exceptionally true and really illustrate.

The colors in the legend to the map opposite page 340 do not agree with the colors that appear in the map.

The arrangement of the matter introduced has on the whole, been the result of common sense and good judgment. Recent events are handled too fully and seem poorly digested.

This text book has been prepared with a great deal of care and deserves a trial. **C. W. B.**

A Scientific Reader by G e o r g e T h e o d o r e D i p p o l d, P h. D. R e v i s e d E d i t i o n. Ginn and Co., Boston, 1904. LIII -|- 274 pp.

Der ersten Auflage sind in dieser neuen vier Kapitel aus Herrn Prof. W. Ostwalds „Die Schule der Chemie", 1903, vorangestellt worden. Diese Kapitel sind in dialogischer Form gehalten und die Sprache ist höchst einfach. Auf diesen Abschnitt folgen neun Seiten Übersetzungsaufgaben, die auf dem voraufgegangenen Text basieren. Diese Kapitel und Aufgaben sind für solche berechnet, die noch wenig Deutsch gelesen, und könnten, wie der Herr Herausgeber meint, nach zwei- oder dreimonatlichem Elementarunterricht benutzt werden. Zu diesem Teil ausführliche Anmerkungen unten auf der Seite.

Hierauf folgt ein Abdruck der ersten Auflage mit der Ausnahme, dass an Stelle der Abschnitte über Geometrie und Mineralogie ein 1903 gehaltener Vortrag über „Technik und Volkswirtschaft" von Herrn Prof. G. Schmoller getreten ist. Zu diesem Abschnitt sind bloss ganz vereinzelt Anmerkungen gegeben worden.

In den neuen Abschnitten ist die neueste Orthographie angewendet, sonst aber die alte beibehalten worden. Die Übersetzungsaufgaben am Ende des Buches sind beibehalten worden, sowie die Anmerkungen dazu unten auf der Seite.

Durch diese Zutaten hat das Buch bedeutend gewonnen. Es darf in einem naturwissenschaftlichen Lesekurs einen Platz beanspruchen.

Charles H. Handschin.
Univ. of Wis.

"The Ship of State by Those at the Helm". Ginn & Co., Boston, Mass., 1904.

This little volume of 264 pages is a collection of articles describing the duties and functions connected with the various departments of our national government and written, as the title indicates, by leading government officials. These articles contain a vast amount of detailed information concerning the inner workings and daily routine of the various branches of our civil and military service not usually found in the text-books on U. S. History or Civil Government. This feature, which primarily distinguishes the work from others of its kind, makes it a valuable supplementary reader in a course on civil government. The correctness of the information given is vouched for by the fact that each article was written by an incumbant of the office or an official closely connected with the department under discussion. Although the book is written in non-partisan spirit, it appears to me that the writers have been prone to praise more than is consistent with the object of a work of this kind. A fair and candid criticism of certain shortcomings in our public service and of evils which have arisen in the course of time would not be out of place, even in a work primarily intended to be read by the future citizens of our republic.

On the whole the articles are well written, their style being simple and attractive and suited to the understanding of our upper grade pupils; while the names of such clear and forcible writers on political subjects as Pres. Theodore Roosevelt, Sen. Henry Cabot Lodge, Supreme Justice David J. Brewer, and Ex-Speaker Thomas B. Reed lend prestige to the work and impart added interest to it.

The subject-matter of the book includes the discussion of practically every department of the national government from the exalted office of the president down to the daily life of our soldier

boys and navy jacks, and every article contains an historical account of the department described therein.

The book is well printed in large, clear type and is almost entirely free of printer's errors, only two having been found by the writer, viz: Munroe, instead of Monroe on p. 52, line 15 and defies instead of defines on p. 202, line 6 from the top. **C. B. Straube.**

III. Eingesandte Bücher.

Little Folks of Many Lands by Lulu Maude Chance. Ginn & Co., Boston. Price 45 cents.

The Felmley & Shutts Arithmetics. Book I. By David Felmley, President of the Illinois State Normal University, and George C. Shutts, Institute Conductor and Teacher of Mathematics, Whitewater, Wisconsin, State Normal School. Rand, McNally & Co., Chicago. Price 35 cents.

El Cautivo de Dona Mencia, por Don Juan Valera. Historieta expresamente arreglada para que sirva de texto en Universidades y Colegios, y anotada extensamente en inglés, con datos historicos y biográficos, por R. Diez de la Cortina, A.B., de la Universidad de Madrid. No. 5 of the "Cuentos Selectos" Series. 18mo. Wm. R. Jenkins, New York. Price 35 cents.

Goethes Hermann und Dorothea. Edited with introduction, optional exercises, notes, and vocabulary by Philip Schuyler Allen, Asst. Professor of German Literature in the University of Chicago. Ginn & Co., Boston. Price 65 cents.

Aus Ernst Wunderlichs Verlage (Leipzig):

1. **Perlen deutscher Dichtung.** Der deutschen Jugend gewidmet von Rektor Otto Bräunlich. Neue Ausgabe. 1901. Preis 4 M.

2. **Empfehlenswerte Jugendschriften.** Herausgegeben von den Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften. Preis 60 Pf.

3. **Monographien zur Jugendschriftenfrage.** Herausgegeben von den Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften. Hans Christian Andersen und seine Märchen von Guido Köller. Preis 60 Pf.

The Child. His Thinking, Feeling, and Doing by Amy Eliza Tanner, Professor of Philosophy in Wilson College, Chambersburg, Pennsylvania; formerly Associate in Philosophy in the University of Chicago. Rand, McNally & Co., Chicago, New York, London.

Seven Lamps for the Teacher's Way by Frank A. Hill, Litt. D. With a biographical Sketch by Ray Greene Huling. Ginn & Co., Boston. .

Die Journalisten. A Comedy by Gustav Freytag. Edited with introduction, translation exercises based on text, notes, and complete vocabulary by Leigh R. Gregor, B. A., Ph. D., Lecturer on Modern Languages in Gill University. Ginn & Co., Boston. Price 50 cents.

Berichtigung.

Aus Versehen unterliessen wir bei den folgenden Artikeln die Angabe der Zeitschriften aus denen jene entnommen wurden. Aphorismen aus Herders „Schulreden" (P. M. V. 9) gelangten aus den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildungsanstalten" (Karl Muthesius), und „zum Gedächtnis John Luckes", Lauterbach (P. M. V, 10) aus der „Schlesischen Schulzeitung" zum Abdruck. D. R.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI. Februar 1905. Heft 2.

Unsere Mitarbeiter werden hiermit ersucht, während der Abwesenheit von Herrn Prof. Roedder (siehe Umschau) sämtliche Beiträge für die P. M., also auch diejenigen das höhere Schulwesen betreffend, an den Unterzeichneten zu senden.

558-568 Broadway, Milwaukee, Wis. Max Griebsch.

Der Unterricht in den modernen Sprachen auf der deutschen Erziehungsabteilung der Weltausstellung.

Von **Dr. Paul Reiff,** Washington University, St. Louis, Mo.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Weltausstellung und Fachaustellung haben naturgemäss verschiedene Ziele und Methoden; während sich diese an den Fachmann wendet, hat jene das allgemeine Publikum im Auge, dem es weniger um Vollständigkeit, als um typische Darstellung zu tun ist. Man tut gut, sich daran zu erinnern, wenn man sich über die deutsche Erziehungsausstellung in St. Louis ein kritisches Urteil bilden will. Zu dem durchschlagenden Erfolge Deutschlands in St. Louis trug sie das Ihrige voll bei; dem Fachmann andererseits konnte sie naturgemäss das nicht bieten, was ihm eine eigentliche Fachausstellung hätte bieten können.

Eine Vollständigkeit des den neusprachlichen Unterricht betreffenden Materials durfte also von vornherein nicht erwartet werden. Was davon vorhanden war, war dann freilich, wohl aus guten Gründen, über eine Anzahl von Zimmern und Gängen verstreut. Geschlossen waren z. B. die Ausstellungen in den alten Sprachen, Geographie und Gymnastik; jede derselben füllte eines der Zimmer, in welche der Deutschland zugewiesene Raum in sehr geschickter Weise eingeteilt war. Von neusprachlichem Material waren dagegen nur die Hilfsmittel für den Anschauungsunterricht räumlich vereinigt. Die phonetischen Lehrmittel waren repräsentiert durch eine Lauttafel nach dem System Vietor, Bierbaums englische Aussprachetafeln und zwanzig Lauttafeln nach dem Entwurf von Rausch, welche je Vorderansicht, Seitenansicht und Durchschnitt der Mundpartie geben. Daran reihten sich die phonetischen Werke Vietors, die drei letzten Bände der *Neueren Sprachen,* die drei Jahrgänge der der Reformbewegung dienenden Zeitschrift *Lehrmittel in der deutschen Schule* (Verlag von Priebatsch, Breslau) und eine längere Abhandlung aus der Feder des deutschen Erziehungskommissärs, Professor L. Bahlsen, über "New Methods of Teaching Modern Languages" (*Teachers College Record,* 4. vol. No. 3). Wo bleiben die Wandbilder? wird man sich fragen. Nun, solche fanden sich in ziemlicher Anzahl vor, waren aber über fast alle Zimmer verteilt. Der amtliche Katalog zählt fünfzehn verschiedene Firmen auf, welche in dieser Hinsicht ausgestellt haben, darunter Hirt, Hölzel, Kafemann, Schreiber, Wachsmuth. Irgend eines der Hölzelschen Bilder war freilich nicht zu entdecken, wenigstens nicht gegen Ende der Ausstellungsperiode; warum nicht, ist mir unbekannt. Von den zahllosen, bis jetzt erschienen Anleitungen zum Gebrauch der Hölzelschen Tafeln war keine vorhanden; doch liess ein aufliegender Prospekt der Verlagsbuchhandlung Emil Roth in Giessen, der eine Bearbeitung derselben in sechs verschiedenen Sprachen anzeigt, auf die Ausdehnung dieser Art von Literatur wenigstens schliessen. Eine Anleitung zum Gebrauch der Kafemannschen Bilder lag auf; sie kann mit Nutzen zur Konversation in fremden Sprachen benutzt werden, ist aber zunächst für den deutschen Unterricht in Volksschulen bestimmt. Ähnliche Werke fehlten überhaupt nicht; am ehesten für sprachliche Zwecke geeignet erschien mir von ihnen *Präparationen für den Anschauungsunterricht* von F. Wiedemann (Verlag von Meinhold, Dresden, 2 Teile). Auch einzelne, in der Ausstellung des geographischen Unterrichts aufgelegte Handbücher würden sich dafür und namentlich zugleich zur Einführung in die geographisch-ethnographische Gliederung Deutschlands sehr wohl eignen; ich verweise namentlich auf *Deutschland in natürlichen Landschaftsgebieten* von H. Prüll (Verlag von Wunderlich, Leipzig). Von den aufgehängten Wandbildern könnte übrigens höchstens das eine von I. F. Schreiber in Esslingen a. N., *Herbst,* an Brauchbarkeit mit den Hölzelschen Bildern konkurrieren. In den Gängen zu beiden

Seiten des die phonetischen Lehrmittel enthaltenden Raumes fanden sich die neunzehn Jahrgänge der *Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen,* herausgegeben von Fries und Menge (Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses); dann namentlich eine kleine Sammlung von französischen und englischen Übungsbüchern, Grammatiken und Textausgaben, letztere aus dem Verlag von Velhagen und Klasing, ohne Vokabular, aber mit Anmerkungen und lobenswert kurzer Einleitung. Unter den Übungsbüchern war die neue und alte Methode gleicherweise vertreten, jene z. B. durch Ulbrich, diese durch den alten, aber verjüngten Plötz, der aber immerhin auch in dieser Form noch imstande ist, in dem Herzen eines alten deutschen Gymnasiasten die Erinnerung an eine entschwundene Zeit zu erwecken.

In einer Unterrichtsausstellung erwartet man nun freilich mehr zu finden, als nur eine Repräsentation der Lehrmittel. Dies gilt namentlich für die Disziplin des neusprachlichen Unterrichts. Der Fachmann möchte natürlich etwas, oder besser möglichst viel über den Methodenstreit hören, der in den letzten Jahren die neuphilologischen Kreise Deutschlands fortgesetzt in Atem hält. Aber gerade hier zeigt sich die Grenze des für eine Weltausstellung Möglichen. Wer sich Information über diese Kämpfe holen wollte, fand sich im Wesentlichen auf weniger als ein halbes Dutzend Veröffentlichungen hingewiesen, nämlich Bahlsens Abhandlung, die Nummern der *Neueren Sprachen und der Lehrmittel* etc. und den zweiten Jahrgang der 1902 gegründeten, antireformerischen *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht,* herausgegeben von Kaluza, Kosewitz und Thurau (Berlin, Weidmann). Daraus lässt sich einiges entnehmen, das aber für den kaum genügen wird, welchem anderweitige diesbezügliche Literatur nicht zur Verfügung steht. Bahlsens lesenswerte Abhandlung steht auf reformerischem Boden; wer nun dem Grundsatz huldigt: audiatur et altera pars! wird gut daran tun, auch eine Darstellung dieses Methodenstreits aus dem Lager der Reformgegner zur Hand zu nehmen, und als solche empfiehlt die eben erwähnte *Zeitschrift* etc. Gutersohns *Zur Methode des neusprachlichen Unterrichts* (Lörrach 1902).

Verhältnismässig reich war die Darlegung der in Deutschland tatsächlich angewandten Methoden in den Ausstellungen der einzelnen Lehranstalten, wobei naturgemäss das Prinzip der typischen Repräsentation massgebend war. Das Interesse des Fachmanns musste sich hier auf die Ausstellung der beiden Reformschulen in Frankfurt a. M., das Goethe-Gymnasium und das Reform-Realgymnasium, genannt „Musterschule", konzentrieren. Beide Anstalten sind in mehrfacher Hinsicht typische Vertreter der Reform und dienten ungefähr einem halben Hundert höherer deutscher Schulen zum Muster. Das Wesentliche ihres Lehrgangs ist einmal das, dass in dem Kurrikulum der ersten drei Jahre Latein fehlt, dessen Stelle Französisch

einnimmt; ferner, dass mit der alten Methode neusprachlichen Unterrichts bewusst und vollständig gebrochen wird. Die statt letzterer verwendete Methode deckt sich nicht vollständig mit der phonetischen, geht im übrigen aus folgendem klar hervor. Das Reform-Realgymnasium stellte u. a. aus: Abhandlungen seines Direktors Dr. Walter, darunter *Englisch nach dem Frankfurter Reformplan* (1900); gedruckte, ausführliche Lehrpläne; Übungsbücher, darunter das französische von Kühn und Diehl (Velhagen und Klasing, 1903) und von Banner (ebenda, 1900). Walters Schrift hat so zahlreiche Besprechung gefunden, dass auf eine Charakterisierung derselben verzichtet werden kann: ihre Grundgedanken müssen sich ja ausserdem in den Lehrplänen wiederspiegeln. Letztere dagegen verdienen hier eingehende Erwähnung. Als typisch möge der für 1902—03 erschienene Lehrplan für Französisch angeführt werden. Er erwähnt für das erste Jahr (ich zitiere): „a) Mündliche Übungen: Lautliche Schulung unter Benutzung der Vietorschen Lauttafel. Verarbeitung einer Auswahl von Gedichten (die z. B. auch gesungen wurden) und Lehrstücken; im Anschluss hieran Sprechübungen, zu denen auch Hölzelsche Bilder verwandt wurden. Das Wichtigste aus der Formenlehre wird induktiv gewonnen. b) Schriftliche Arbeiten: Von August ab (das Schuljahr beginnt im April) wöchentlich eine Arbeit: Niederschreiben von Auswendiggelerntem, Diktate, Beantwortung von Fragen, grammatische Übungen." Der Lehrgang des zweiten Jahres ist ungefähr derselbe; in beiden Jahren wöchentlich sechs Stunden. Noch mehr ins einzelne gehend und noch pointierter reformerisch ist der Lehrplan des Goethe-Gymnasiums. Er schreibt für den Anfangsunterricht in Französisch vor (ich zitiere nicht): In den ersten 20 bis 30 Stunden keine Benützung des Übungsbuchs, mündliche Besprechung des Inhalts von Lesestücken vor dem Lesen derselben an der Hand der Gegenstände selbst oder von Bildern, deren Lektüre, sachliche und grammatische Besprechung des Lesestücks, Verwendung des Sprachschatzes in anderer Weise, vornehmlich in Frage und Antwort, Auswendiglernen von Gedichten, wöchentlich eine schriftliche Klassenarbeit.

Sehr interessant ist ein Blick in die in Frankfurt eingeführten „Übungsbücher"; da ihre Art typisch ist, andererseits aber manchem wenig bekannt sein dürfte, wird ein kurzes Besprechen derselben am Platze sein. Das Übungsbuch von Kühn und Diehl beginnt mit Texten in Lautschrift; es folgen sechzehn Liedchen mit beigedruckter Melodie, sechs Gedichtchen ohne Melodie, kurze Lesestücke (darunter Beschreibung des Schulzimmers, des Unterrichts, u. s. w., zum Teil in Dialogform), praktisches Rechnen, Bilder von fremden Münzen, längere Lesestücke mit eingestreuten Bildern (die sich teilweise auf französische Gebräuche beziehen) und endlich eine kurze Grammatik. Das Ganze sieht sich auf den ersten dreissig Seiten wie eine Kinderfibel an und ist im übrigen auch für Knaben vom neunten bis

zwölften Lebensjahre bestimmt. Nicht ganz so reform-orthodox ist das Übungsbuch von Banner. Es soll, wie alle reformerischen Übungsbücher, zugleich Lesebuch, Konversationsbuch und Grammatik sein, weicht aber laut Vorwort von der Reform strenger Observanz in zwei wesentlichen Punkten ab: es setzt sich einmal neben Förderung im praktischen Gebrauch der Sprache auch die Erziehung zum Verständnis fremder Literaturen zum Ziel und betont zweitens die Grammatik stärker. Während seine Anordnung in den mittleren und hinteren Partien von der des Buchs von Kühn und Diehl nicht wesentlich abweicht, gehen seine ersten zwanzig Seiten besondere Wege. Dem ersten Lesestück werden nämlich etwa zehn „Vorbereitungslektionen" vorausgeschickt; sie sollen die Grundlage für mündliche Übungen liefern und in drei bis vier Wochen durchgenommen werden. Während dieser Zeit ist das Buch weder in der Schule noch zu Hause vom Schüler zu öffnen, auch sind keinerlei Aufgaben zu stellen; erst nachher beginnt das Lesen, Lernen der Vokabeln und Memorieren des Textes. Ich kann mir nicht versagen, die erste dieser Vorbereitungslektionen wörtlich zu zitieren: „Lehrer (nach seinem Eintreten in die Klasse zu den Schülern, die sich erheben, mit bezeichnender Handbewegung) : Asseyez - vous, levez - vous, asseyez - vous! etc. (dann zu einzelnen Schülern) : Lève - toi, Alfred, va à la porte, va à ta place, assieds - toi! Lève - toi, Ernest, va à la fenêtre, va à ta place, assieds - toi. Lève - toi, Emile, va à la table, va à la porte, va à ta place, assieds - toi! etc. (Nach ausgiebiger Wiederholung dieser Befehle durch den Mund des Lehrers treten einzelne Schüler an seine Stelle und richten, vor der Klasse stehend, die gleichen Anforderungen an ihre Kameraden. Diese werden von vornherein dazu angehalten, den Befehlen jener nur dann Folge zu leisten, wenn alle Worte laut, deutlich und korrekt gesprochen sind)." In der zweiten Lektion wird der Schüler u. a. aufgefordert, das Fenster zu schliessen und während dieses Akts zu sagen: Je ferme la fenêtre. Die dritte Lektion enthält folgenden Trilog: „Elise: Je mets un cahier sur la table. Lehrer: Tu mets etc. Klasse: Elle mets" etc. Die dritte und die folgenden Lektionen behandeln nacheinander un et une, de et à, Pluralbildung, du et au, des et aux und die Kasus; in den beiden letzten Lektionen operiert der Schüler an der Tafel. Lautschrift wird nicht verwendet. Dagegen sind alle auf die Vorbereitungslektionen folgenden Partien, also der grösste Teil des Übungsbuchs, in Französisch abgefasst; letzteres ist im Einklang mit den von Direktor Walter entwickelten Ideen, welche eine Anwendung der Muttersprache nur ausnahmsweise zulassen.

Wie weit diese in Frankfurt a. M. befolgte neusprachliche Unterrichtsmethode in denjenigen höheren deutschen Lehranstalten eingeführt ist, welche das Frankfurter Kurrikulum besitzen, lässt sich aus dem ausgestellten Material nicht entnehmen. Die Methode der klassischen Gymnasien nach dem normalen System war am klarsten in dem Programm des Joachimstal-

schen Gymnasiums in Berlin-Wilmersdorf skizziert: Einübung einer richtigen Aussprache, Lese- und Sprechübungen in jeder Stunde, Aneignung eines Wortschatzes, Gebrauch des Plötzschen Elementarbuchs; letzteres bedeutet in sich eine Ablehnung der strengen Reform. Ähnlich scheint die Praxis der preussischen Kadettenanstalten (Gross-Lichterfelde und Plön) zu sein. Einen guten Einblick in den neusprachlichen Betrieb der Realschulen gewährten die zahlreich aufliegenden Programme. Eine Vergleichung von zwölf derselben, darunter solcher von Anstalten in Berlin, Charlottenburg, Hannover, Köln und Kassel, liefert hinsichtlich des Unterrichts in Französisch etwa folgende Ergebnisse. Als Übungsbuch wird in der Mehrzahl der Anstalten Plötz-Kares (Ausgabe C) benützt; daneben Ulbrich und Strien. Ebenfalls in der Mehrzahl derselben hat im gedruckten Programm die Behandlung der Grammatik räumlich und sachlich in den ersten Jahren das Übergewicht; dabei schreibt eines der Programme „systematische Durchnahme der Formenlehre" vor, während allerdings zwei andere dieselbe „im Anschluss an Gelesenes" fordern. In einem Falle wird vom vierten französischen Unterrichtsjahr an eine Trennung in Lese- und Grammatikstunden vorgenommen. Auf Erziehung zu einer guten Aussprache wird überall gedrungen; nur in zwei Fällen jedoch wird ausdrücklich auf eigentliche phonetische Schulung hingewiesen. Sprechübungen, Memorieren und schriftliche Arbeiten sind überall erwähnt, allerdings nicht ohne Unterschied. Die ersteren erfolgen in der Hälfte der Anstalten „im Anschluss an Gelesenes, das Schulzimmer und Gegenstände des täglichen Lebens"; Wandbilder werden meist erst vom zweiten oder dritten Jahr ab verwendet. Das Memorieren besteht meist im Auswendiglernen von jährlich zwei bis drei Gedichten, gewöhnlich vom zweiten Jahre an; das Singen von Gedichten in der Klasse wird einmal erwähnt. Hinsichtlich der schriftlichen Arbeiten herrscht beinahe völlige Harmonie: sie sollen wöchentlich einmal erfolgen und abwechseln in Diktaten, Übersetzungen und der Beantwortung französischer Fragen; in einer Minorität von Fällen wird ausserdem noch Behandlung grammatischer Punkte und Nacherzählen von Gelesenem oder Gehörtem gefordert. So viel über die Methode der Oberrealschulen und Realschulen. Interessant ist auch die Behandlung des fremdsprachlichen Unterrichts im Programm des Königl. pädagogischen Seminars an der Friedrichs-Werderschen Oberrealschule zu Berlin; es enthält darüber folgenden Passus: „Englisch und Französisch: die neue Methode; daneben bleibt gleich wichtig die grammatische Schulung trotz der neuen Bahnen".

Es würde zu weit führen, die Methode des englischen Unterrichts an den höheren deutschen Lehranstalten hier in derselben Weise behandeln zu wollen; im ganzen scheint sie reformerischer zu sein, als die Methode des französischen Unterrichts. Es hat indessen den Anschein, als ob eine solche, leichte Differenzierung im Einklang mit den amtlichen preussischen Lehr-

plänen vom Jahr 1901 ist. Letztere waren ebenfalls ausgestellt und sind namentlich auch deshalb interessant, weil ihre Fassung gegenüber der früheren von 1892 eine gewisse Berücksichtigung der Reformbewegung zeigt. Die Lehrpläne von 1892 begannen noch mit Grammatik; diejenigen von 1901 verweisen zum ersten Mal auf Unterricht in Aussprache und durch Anschauung. Als allgemeines „Lehrziel" wird „Verständnis der bedeutendsten Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache" angegeben, worin allerdings mehr eine Ablehnung als eine Anerkennung der Reform liegt; andererseits beginnt die „Lehraufgabe" in Französisch mit der Erwähnung von Aussprache-, Lese- und Schreibübungen, auf die Behandlung der Grammatik wird erst nachher verwiesen. Hinsichtlich des englischen Unterrichts wird ausdrücklich bemerkt, dass der Betrieb im wesentlichen empirisch sein solle und dass die grammatischen Regeln induktiv zu gewinnen und behandeln seien. Wie weit diese amtlichen Wünsche in der Praxis der einzelnen Schulen realisiert werden und wie weit nicht, zeigt die obige Statistik.

Wenn im obigen von „Reform" geredet wurde, so war darunter natürlich immer diejenige Bewegung gemeint, deren Urheber und geistiges Haupt Vietor, deren augenblicklich kräftigster Agitator aber Klingenhardt ist. Diejenigen, welche eine gründliche, aber kurze Informierung darüber wünschen, verweise ich auf den *Report of the Committee of Twelve* (Heath and Co., 1901), S. 22 ff. Um diese Bewegung handelte es sich im Grunde allein in den deutschen Methodenkämpfen der letzten zehn Jahre, soweit der fremdsprachliche Unterricht in Betracht kam. Die von ihr befürwortete Methode wird bald die „phonetische", bald die „direkte", bald die „Reformmethode" genannt; böse Zungen zitieren sie allerdings auch wohl unter dem Namen der Methode des „Bilderdienstes". Da sie auf ein Alter von mehr als zwanzig Jahren zurücksieht, kann sie die ursprüngliche Geschlossenheit unmöglich bewahrt haben; wie es scheint, haben sich in ihr mehr oder weniger zwei Richtungen herausgebildet, die aber taktisch zusammenhalten. Die eine knüpft nur an die Anschauung an (nämlich an die nähere und weitere Umgebung des Schülers und die durch Bilder gegebene Grundlage) und deduziert von da alles; die andere will die Anschauung nur neben anderen Hilfsmitteln gelten lassen. Beiden gemeinsam ist die induktive Gewinnung der Sprachformen aus der lebendigen Sprache und die Bevorzugung des gesprochenen Worts gegenüber dem gedruckten. Wie mir scheint, sind diese beiden letzten Grundsätze nur in ziemlich beschränkter Weise durchgedrungen, soweit deutsche Anstalten in Betracht kommen. Ganz scheint dagegen das Prinzip angenommen worden zu sein, dass die Anschauung eines der neusprachlichen Hilfsmittel ist, und zwar ein notwendiges; ebenso das andere, dass die Erziehung zur praktischen Beherrschung einer fremden Sprache mit

der Schulung im Verständnis fremder Literaturen Hand in Hand zu gehen hat.

Was die Anschauungsmittel betrifft, so nehmen die phonetischen Lauttafeln in der deutschen Erziehungsabteilung ja freilich einen prominenten Platz ein, und die Reformer machen geltend, dass die Tafeln nach dem System Vietor in den letzten Jahren in Deutschland immer weitere Verbreitung gefunden haben. Die oben erwähnten Realschulprogramme lassen diese Behauptung indessen zum mindesten als zweifelhaft erscheinen; sie enthalten nur zweimal ausdrücklichen Hinweis auf phonetische Schulung. Eine Kontrolle hierüber wäre auf Grund des ausgestellten Materials dann möglich gewesen, wenn die Programme der einzelnen Anstalten vollständige Inventare der Anstalts-Anschauungsmittel enthalten hätten. Dies war nicht der Fall; mit einer einzigen Ausnahme waren stets nur die Anschauungsmittel aufgezählt, welche während des betreffenden Jahres (also meist 1903—04) angeschafft wurden oder als Geschenke einliefen. Die Ausnahme ist das Programm des Realgymnasiums der Stadt Elberfeld mit folgendem Inventar: zwölf Hölzelsche Bilder, Rambeaus Lauttafeln, Panorama und Plan von Paris. Abbildungen der sprechenden Organe, plastische Modelle und anatomische Lehrbücher, welche notwendig zu dem Handwerkszeug eines reformerischen Sprachmeisters gehören, dürften in den meisten Fällen nicht vorhanden sein. Anders steht es mit den Wandbildern, unter denen diejenigen von Hölzel wohl beinahe überall zu finden sind. Ihre Verbreitung in Deutschland und den umliegenden Ländern während der letzten Jahre gleicht einem glanzvollen Siegeszug. Schon 1901 gab es nach einer Ankündigung des Hölzelschen Verlags 25 französische und englische Grammatiken und Übungsbücher, welche auf diesen Bildern fussen. Die Zahl der Kommentare zu denselben in den meisten der europäischen Sprachen wird bald Legion sein, und man leidet in dieser Hinsicht schon jetzt an derselben Überproduktion, wie in Amerika an Textausgaben „mit Einleitung, Anmerkungen und Vokabular"; um einige Namen zu nennen, so seien die Kommentare von Génin et Schamanek, Kron, Durand-Delanghe, Towers-Clark, Wallenstein, Koch und Verlig erwähnt. Die orthodoxe Reform akzeptiert sie übrigens nur vorläufig und aus Mangel an Besserem, und erwartet von der Zukunft gleichwertige Bilder, welche die französischen und englischen Verhältnisse behandeln. Eine Besprechung des Materials an Anschauungsbildern gibt u. a. Fleming in den *Neueren Sprachen* I, 510 ff; IV; 509 ff; VII, 272.

Die Reformbewegung hat in der Schweiz und in Frankreich einen vollen Sieg erreicht; in Deutschland dagegen geht ihr Einfluss wohl zurück. Ihren Höhepunkt scheint sie in ihrem Heimatland auf dem Neuphilologentag in Leipzig 1900 erreicht zu haben. Auf dem Kongress des nächsten Jahres in Breslau fiel das bekannte Wort: „Wir Reformer wollen eine Be-

schränkung der historisch-philologischen Ausbildung", wogegen heftige Proteste laut wurden; aus den Verhandlungen war zu erkennen, dass die Gegner der Reform mindestens nicht in der Minorität waren. Einzelne Direktorenversammlungen erklärten sich ebenfalls gegen die neue Bewegung, und wenn nicht alle Zeichen trügen, so hat inzwischen eine rückläufige Bewegung unverkennbar eingesetzt, was im 10. Band der *Neueren Sprachen* allerdings bestritten wird. Die Bekämpfung der übertriebenen Forderungen der Reformer gewinnt immer mehr Boden. Im Jahre 1902 entstanden zwei neue Zeitschriften mit antireformerischer Tendenz; die eine derselben, die *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* (herausgegeben von Kaluze, Kosewitz und Thurau, Verlag von Weidmann in Berlin) wurde ausdrücklich zum Zweck der Polemik gegründet, während die *Monatsschrift für höhere Schulen* den wissenschaftlichen Charakter des neusprachlichen Unterrichts wahren und besonders die Sprachmeisterei in demselben auf berechtigte Grenzen zurückführen will. Beide Zeitschriften treten für die Unterordnung der sprachlichen Schulung unter die literarische ein und weisen namentlich auch darauf hin, dass die realen Anstalten Gefahr laufen, ihre Gleichwertigkeit mit den Gymnasien zu verlieren. Auch anderes scheint darauf hinzuweisen, dass sich die allgemeine Stimmung zu Ungunsten der Reform geändert hat. Die eigentlichen Reformbücher sollen die eroberten Plätze nicht behaupten können, man geht z. B. da und dort wieder auf Plötz zurück; namentlich aber verlangt die neuphilologische Lehrerschaft nach Ruhe, die ihr nach der langen, stürmischen Zeit zu gönnen ist. Die Reform wird sich künftig wohl mit dem bis jetzt eroberten Terrain zu begnügen haben und möglichst das zu halten suchen, was sie hat. In manchem ist sie durchgedrungen, in anderem wieder nicht. Ihre Hauptsiege liegen auf dem Gebiete des Anfangsunterrichts; aber auch hier ist Sieg und Niederlage verschlungen. Vietor will, Grammatik solle auf der untersten Stufe nicht gelehrt werden, laut den Programmen wird dies indes vielfach getan; eigentlich phonetische Schulung unterbleibt wohl in den meisten Fällen, Lautschrift wird wenig verwendet und vor allem konnten die Reformer trotz allen Bemühungen das Übersetzten aus dem Unterricht nicht entfernen. Am wenigsten scheinen die Gymnasien von der Reform beeinflusst worden zu sein; sie begrenzen die Schreibübungen, halten an der grammatischen Grundlage fest und gebrauchen überwiegend das Lehrbuch von Plötz. Zu all dem kann man sich verschieden stellen; persönlich aber glaube ich nicht, dass man diesen relativen Rückgang der Reformbewegung zu sehr zu beklagen hat. Die alte Methode überschätzte die Grammatik, die neue überschätzt die Sprechübungen und droht Lehrer und Schüler gleicherweise zu überbürden. Für den ersteren jedenfalls wird von der orthodoxen Reform ein geradezu aufreibendes Unterrichten empfohlen, und wenn dem Schüler von Anfang an zusammenhängende Lesestücke dargeboten werden, so wird dieser damit ge-

zwungen, von Anfang an eine Menge schwerer Wortverbindungen zu absorbieren. Was soll man ferner dazu sagen, dass nicht nur dem Lehrer, sondern auch dem Schüler ein eingehendes, mehrjähriges anatomisches Studium des menschlichen Körpers vom Herzen aufwärts empfohlen wird! Man fühlt sich unwillkürlich an das Wort von dem Beobachten der Welt aus dem Spundloch der individuellen Heringstonne erinnert. Die Lautschrift mag ihre Vorzüge haben; gewiss ist, dass sie sich zur Erzeugung augenblicklicher Augen- und Kopfschmerzen eminent eignet. Die Methode des Bannerschen Buchs muss mindestens im Anfang einen grossen Aufwand von Gestikulation nötig machen, und zwar bei Lehrer wie Schülern; in einer Klasse mit dieser Methode wird man sich nach Südfrankreich oder Italien versetzt fühlen, wogegen ein Reformer freilich wohl weniger einzuwenden hätte, da dem Schüler die Sitten fremder Völker dadurch anschaulich näher gebracht werden. Gewiss ist eines: die Wahl der Methode des fremdsprachlichen Unterrichts hängt von den nationalen und lokalen Verhältnissen des Landes mit ab, in welchem unterrichtet wird. Ebenso gewiss ist aber auch ein anderes. Ein unterrichteter, konservativer deutscher Geistlicher machte einmal mir gegenüber über die Ritschlsche Bewegung die Bemerkung: man möge sich noch so sehr bemühen, das christliche Dogma zu vereinfachen und mundgerecht zu machen, um die Notwendigkeit eines gewissen sacrificio dell' intelletto komme man nicht herum. Genau das trifft auf die Reform zu. Das für Sprachmeisterschaft wie Lektüre Notwendigste ist und bleibt der Besitz eines Wortschatzes, und vor diesen haben die Götter den Schweiss gesetzt. Wer eine Methode entdeckt, darum herumzukommen, macht sich um die Menschheit verdient. Meine persönlichen Erfahrungen im französischen und englischen Sprachgebiet gehen dahin, dass keinerlei Methode diese bittere Pille wesentlich zu versüssen vermag; höchstens wird durch die eine oder andere derselben die Aufmerksamkeit von dem abgezogen, was am meisten not tut. Ich verweise im übrigen auf den klaren und besonnenen Bericht des Komitees der Zwölf, der mir in den allermeisten Punkten das Richtige zu treffen scheint.

Vielleicht liegt manchem noch eine Frage nahe, nämlich die, wie weit die deutsche Erziehungsausstellung hinsichtlich der neusprachlichen Unterrichtsmethoden die Ideen ihres Organisators, Professor Bahlsen, verkörpert. Professor Bahlsen ist selbst Neuphilologe und in Hinsicht auf die Methode der Reform zuzuzählen; eine gewisse Bevorzugung der letzteren bei der Wahl und Verteilung des ausgestellten Materials wäre daher nicht unnatürlich gewesen. Eine solche lag denn auch vor und wurde mir in freundlichst gewährten Interviews von Professor Bahlsen selbst bestätigt.

Christoph Martin Wieland, eine Skizze.

Von **Thomas H. Jappe,** Union Hill, N. J.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Wenn wir in der neuern Weltliteratur von Klassikern sprechen, so verstehen wir darunter im allgemeinen die bedeutendsten Schriftsteller der literarischen Blüteperiode einer jeden Nation. Fragt man aber genauer nach, was denn der Ausdruck klassisch eigentlich bedeuten solle, und worauf er sich beziehe, also auf Form, oder Inhalt, oder beides, oder auf den mehr oder weniger dauernden Einfluss eines jeden Autors ohne Rücksicht auf absolute Vollendung seiner Werke, auf seine Gesinnung und Richtung, so erhält man meistens höchst verworrene Antworten. Und das ist nur zu leicht erklärlich, da die Ansichten der Kritiker bezüglich der oben genannten Momente bei der Mehrzahl der Autoren so weit auseinandergehen, dass der literarisch nicht Vorgebildete verwirrt werden muss. Um so leichter passiert dies, als bei strenger Anwendung der landläufigen Definition z. B. in der deutschen Literatur nur eine sehr geringe Zahl von Schriftstellern den Namen Klassiker verdienen würden. Selbst Goethe, der grösste der Grossen, ermangelt auf dem Gebiet des Dramas, und eigentlich auch des Romans, des Ruhmes, den er vor dem göttergleichen modernen Kritiker haben sollte.

Was nun die Heroen unsrer Literatur in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts anlangt, so hat man da gelegentlich Vorklassiker von Klassikern unterschieden. Diese Unterscheidung halte ich, wenn auf Klopstock oder Lessing oder Wieland oder gar Herder angewendet, für absolut lächerlich; denn dann wären Goethe und Schiller die einzigen Klassiker, da unter allen ihren Zeitgenossen kein einziger ist, der sich, alles in allem genommen, mit irgend einem unter jenen vier an Bedeutung und Wirkung messen könnte, so viele Schwächen sie auch haben mögen. Ich verwerfe also die Unterscheidung von Klassikern und Vorklassikern innerhalb der Zeit von 1748 bis 1832 unbedingt. Die bedeutenderen Geister der Zeit von 1700 bis 1748 dagegen, also z. B. Hagedorn und Haller, Bodmer und Breitinger, sowie Gottsched und Gellert, möchten sehr passend als Vorklassiker bezeichnet werden, insofern sie einer bessern Zeit, sagen wir der besten Zeit, unserer Literatur vorarbeiteten.

Mit dem Jahre 1748, dem Erscheinen der drei ersten Gesänge von Klopstocks Messias, ist die klassische Zeit da; Klopstock ist sofort der berühmteste Dichter der Nation und bleibt berühmt, wenn auch nicht wegen seines rasch veraltenden Epos, doch wegen seiner trefflichen Oden, bis in die neuste Zeit. — Ihm folgt innerhalb eines Jahrzehnts als zweiter grosser Stern am literarischen Himmel Lessing, dessen Miss Sara Sampson (1755) und Literaturbriefe (1759—65) den ersten Kritiker und Dramatiker Deutschlands einführen. — Wiederum innerhalb eines Jahrzehnts ist Wieland durch seinen Agathon und die Musarion zum berühmten Manne geworden. — Abermals ein knappes Jahrzehnt, und das Doppelgestirn von Herder und Goethe erscheint neben den vorigen; auch Bürger hat bereits einen Namen als Dichter der Lenore. — Abermals ein Jahrzehnt, und

Schiller gesellt sich mit seinen Jugenddramen, seinen philosophischen und historischen Schriften und Gedichten den mit alleiniger Ausnahme Lessings noch fortlebenden Grössen zu. Und dies zu einer Zeit, die noch ganz unter der Wirkung der grossen Werke Lessings und Wielands steht, während Herders „Ideen", in ihrer Art bis dahin einzig, und also sicher klassisch, gerade zu wirken anfangen.

Während nun den meisten dieser grossen Dichter und Denker gemeiniglich ein fast zu unbedingtes Lob gespendet wird, ja selbst Bürger und andern ähnlichen Grössen zweiten Ranges, muss Wieland als eine Art Sündenbock herhalten, und ihm, der nun einmal nicht für höhere Töchterschulen geschrieben hat, wird alles mögliche schuldgegeben. Weil er einmal auf dem dramatischen Gebiet ein paar Jugendsünden begangen hat, zeiht man ihn des Plagiats; weil er die von ihm selbst später in nicht misszuverstehender Weise verdammten Komischen Erzählungen geschrieben, die übrigens keineswegs alle gleich schlimm sind, zeiht man ihn der Unmoral. Sein ganzes Leben und seine für seine Klassizität allein in Betracht kommenden besten Werke zeigen, dass weder das eine noch das andere gerecht ist. Ich will versuchen, dies in wenigem an der Hand seiner Biographie zu beweisen; dabei ist es selbstredend nicht möglich, in alle Einzelheiten einzugehen, oder gar jede hier aufgestellte Behauptung aktenmässig zu belegen. Dazu gehörte ein grösseres Werk, etwa wie das von Löbell.

Wer sich selbst ein Urteil bilden will, muss eben Wielands Hauptwerke lesen, (am besten in der Auswahl von Muncker, 6 Bde., 1890), sowie die zeitgenössische und spätere Literatur über ihn einsehen, desgleichen seinen Briefwechsel, speziell mit Gleim und Jacobi. Ein abschliessendes Werk, eine gute, auf der Höhe gegenwärtiger literarischer Kritik stehende Monographie über Wieland scheint immer noch zu fehlen, obgleich schon Scherer in seiner Literaturgeschichte, 1884, sagte, sie sei von Bernh. Seuffert zu erwarten.

Natürlich habe ich nicht alle Schriften Wielands gelesen, die beispielsweise in der Hempelschen Ausgabe 40 Bände füllen. Musarion, Abderiten, Oberon, Spieged der Könige von Scheschian, einige der Komischen Erzählungen, sowie Teile des Agathon und Aristipp, das ist so ziemlich alles; und soweit ich jezt urteilen kann, ist es völlig genug. Ich schliesse das daraus, dass ich meine auf Grund genannter Lektüre gewonnene Ansicht in vielen der besten Literaturgeschichten bestätigt gefunden habe. Gleichwohl ist nirgends eine klare und konzise Angabe aller der Punkte zu finden, die zu seinen Gunsten angeführt werden können, und welche schon einzeln, ganz bestimmt aber in ihrer Totalität ihn zum Klassiker stempeln.

Christoph Martin Wieland, geboren den 5. September 1733 zu Oberholzheim bei Biberach im württembergischen Donaukreis, war von früher Jugend ein aufgewecktes Kind, das sein eben so frommer wie unpädagogischer Vater vom dritten Jahre an unterrichtete. Ähnlich ging es dem Popularphilosophen Mendelssohn, der dabei verkrüppelte. Es zeugt für seine ausgezeichnete natürliche Anlage, dass künstliche Frühreife und religiöse Schwärmerei sein Genie nicht definitiv ruinierten. Wie die Dinge lagen, hat er auf der Schule zu Klosterbergen (1746—49), in Erfurt (1749—50), in Tübingen als Studiosus juris (1750—52), in Zürich (1752—58) und bis fast zum Ende des Aufenthalts in Bern (1758—60), also an die 14 Jahre, schwere geistige Kämpfe und Schwankungen durchgemacht, bis er endlich aus der Unklarheit und Verworrenheit, der Folge falscher Erziehung, sich zur Selbsterkenntnis und zu dem rationellen Endämonismus durcharbeitete, der ihm für den Rest seines Lebens blieb, und der ihm eigentümlich ist. Was ihn vor Einseitigkeit und Borniertheit rettete, war besonders seine alles verschlingende Lesewut, der ein ausgezeichnetes Gedächtnis zur Seite stand. Denn so nahm er fast

zu gleicher Zeit Eindrücke von ganz entgegengesetzten Standpunkten und darum ganz verschiedener Wirkung in sich auf, die natürlich in ihm kämpften und ihn zu Zeiten recht unglücklich machten. Ein weniger starker Geist, ein weniger grundgesundes Naturell, als Wieland besass, wäre dabei wahrscheinlich verkommen. (Vergl. Schillers Urteil in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung.)

Dass Jugendwerke, in solchem Zustande des geistigen Kämpfens und Schwankens geschrieben, ohne jeden dauernden Wert sind, bedarf des Hinweises kaum. Für ihn allerdings hatten sie den Wert geistiger Klärungsversuche und poetischer wie prosaischer Vorübungen, ohne die wir den spätern Meister der Sprache schwerlich hätten. Dass anderseits eine solche Jugend nicht ganz ohne üble Folgen bleiben konnte, ist eben so einleuchtend.

Von Bern kam er 1760 als Kanzleidirektor nach Biberach zurück, und damit beginnt nach der allgemein verbreiteten Ansicht seine Umkehr zu mehr weltlichen Ansichten. Das ist nicht ganz richtig. Die Umkehr vollzog sich sehr allmählich. Wir finden die ersten Anzeichen davon schon 1756 ;und 1758 erkannte sie Lessing aus der übrigens wertlosen, weil ganz unselbständigen Tragödie Johanna Gray. Als er aber 1760 Bern verliess, war wenig oder nichts mehr in ihm von dem religiösen Schwärmer, der Uz und die Anakreontiker verdammt, dagegen Klopstock als sein Ideal vergöttert und nachgeahmt hatte; der nur platonische Liebe gelten liess und vor Bodmers Magd Reissaus nahm. Freilich den weltmännischen Schliff, Klarheit über das für ihn wichtigste und darum von ihm zu addressierende Publikum, Welt-, Menschen- und Geschäfts- sowie politische Kenntnis gewann er erst in der Zeit von 1760 bis 1765 resp. 69. Besonders förderlich war für ihn der Umgang mit dem Grafen Stadion und dessen Hause. Zugleich brachte ihm als Dichter und Schriftsteller die höchst verdienstliche Übersetzung von nicht weniger als 20 der 37 Dramen Shakespears den grössten Nutzen. (Vgl. Lessing, Hamburgische Dramaturgie, 15. Stück, p. 122 ff. der Hempelschen Ausgabe.) Es ist mir gar nicht zweifelhaft, dass ohne den bei solcher intimen Beschäftigung mit dem grossen Engländer ganz unvermeidlichen Einfluss desselben Wielands Werke von 1765 bis 1776, wo der Einfluss Goethes beginnt, nicht die Frische und Kraft haben würden, die ihnen innewohnt. Denn der von Wieland eingenommene, erst nach harten Kämpfen und langer Unklarheit über sich selbst gewonnene Standpunkt, seine ganze seit seiner Verheiratung im Herbst 1765 feststehende Lebensanschauung, war als Unterlage für Dichtungen nicht günstig; sie war nicht so entschieden, so kraftvoll, dass nicht Gefahr war, seine Dichtungen möchten sich als Milch und Wasser, ja vielleicht bloss als Zuckerwasser charakterisieren. Auch so muss zugegeben werden, dass die Anmut der Sprache des Dichters nicht immer mit entsprechender Kraft gepaart ist. Daher in Xenion 76 seine Bezeichnung als „die zierliche Jungfrau von Weimar", eine halb schmeichelnde, halb boshafte Kritik, die vermutlich von Schiller stammt.

Im Jahre 1759, wie aus einem Briefe erhellt, war es Wieland klar geworden, wie sehr er sich verrannt hatte, und damit beginnt eine Zeit der Reaktion, des öftern Verfallens ins gerade entgegengesetzte Extrem, die bis 1771 reicht. Die „Komischen Erzählungen," die natürlich im ganzen als verwerflich und für junge, erregbare Gemüter als verderblich, mindestens gefährlich bezeichnet werden müssen, sind, ich möchte sagen, ein Mittel für Wieland, sich in der damaligen eleganten Welt einzuführen. Diese war an französische, z. T. noch mehr gepfefferte Kost gewöhnt und dachte garnicht daran, ihn dieser ihr willkommenen Lektüre wegen der Unmoral zu zeihen, wenn es auch zu seinem Ärger einige Kritiker taten. Im Ge-

genteil, Wielands Schriften wurden trotz der ausländischen Konkurrenz förmlich verschlungen, ohne dass die betreffenden Kreise dadurch merklich schlechter geworden wären. Zugleich wurden sie seit langer Zeit zum ersten Male wieder angeregt, sich für deutsche Literatur zu interessieren, ein Gewinn, der den vermeintlich angerichteten Schaden weit überwiegt. Wenn man übrigens alle Leute, die sich, ich will nicht sagen gewohnheitsmässig, aber doch gelegentlich an solchen Geschichten, sie lesend oder hörend, amüsieren, für unmoralisch erklären wollte, so würden selbst die meisten Insassen der Pensionate, Internate, Klöster und Kabinette dem Verdammungsurteil verfallen. Und wie steht es denn z. B. mit Goethes „Erzählungen der Ausgewanderten" und andern seiner Sachen? Die sind wahrlich auch keine Lektüre für die heranwachsende Jugend! Wäre aber Goethe deswegen als unmoralisch zu bezeichnen, so befände sich Wieland in recht guter Gesellschaft. Wieland hat nebenbei zum Überflusse später selbst gesagt, dass ihm zur Zeit der Abfassung jener Geschmacksverwirrungen garnicht der Gedanke gekommen sei, sie könnten Unreifen in die Hände fallen. Er war nie der Ansicht, dass er damit Jugendlektüre geliefert habe, wollte daher auch seine Töchter das nicht lesen lassen, bis sie verheiratet wären.

Nehmen wir nun dazu, dass Wieland ein musterhafter Gatte und Familienvater war; dass seine Liebe zu Frau und Kindern mit der Zeit nicht ab-, sondern zunahm, so ist nicht einzusehen, wie man ihn wegen dieser Nebenarbeiten als unmoralischen Schriftsteller brandmarken kann.

Es mag hier angemerkt werden, dass Wieland infolge lokaler Parteiungen und Zwistigkeiten erst 1764 definitiv wirklicher Kanzleidirektor wurde. Damit hatte er denn im Alter von 31 Jahren endlich die gewünsche feste Anstellung, die er so lange behalten konnte, wie er wollte. Und nun beschlossen Eltern und Freunde, ihm, der trotz eines Dutzends bis auf eine harmlose Liebschaften nicht zu einer Frau kommen zu können schien, zu eigener Häuslichkeit zu verhelfen. Man wählte für ihn Anna Dorothea von Hillenbrand aus einer Augsburger Kaufmannsfamilie; sie war nicht sonderlich geistreich, doch im allgemeinen gebildet und offenen Geistes, und sie bewährte sich für ihn als gerade die rechte Frau. In 20 Jahren entsprossen dieser Ehe 14 Kinder; 3 Söhne und 6 Töchter, die alle glücklich verheiratet wurden, überlebten die Eltern. (Eine der Töchter heiratete R e i n h o l d, der als Professor in Jena Kants Philosophie popularisierte; eine andre den Buchhändler G e s s n e r, einen Sohn des Dichters der s. Z. viel gelesenen und illustrierten „Idyllen".) —

In Biberach begann Wieland alsbald den Plan zum Agathon auszuarbeiten, welcher zuerst nur langsam vorrückte. Zwischendurch gab ihm die Lektüre des Don Quixote die Idee zum Don Sylvio, der mit dem Agathon abwechselnd gefördert worden sein muss, aber doch zuerst fertig wurde. Denn der Don Sylvio erschien 1765, der Agathon 1766—67. Der Fortschritt von jenem zu diesem war ein sehr grosser; denn während ersterer nicht mehr als ein schwacher Abklatsch seines Vorbildes ist und recht unbedeutend erscheint, wurde Wieland durch den Agathon der Vater des modernen deutschen Romans. So etwas war noch nicht dagewesen. Franz Hirsch sagt darüber folgendes, das Urteil der berufensten zeitgenössischen Kritiker bestätigend: „Den folgenschwersten Schritt für seine literarische Zukunft unternahm Wieland, als er 1766—67 seinen Roman ‚Geschichte des Agathon' herausgab. Es war dies, wie Wieland sie gern bezeichnete, im vollsten Masse eine Seelengeschichte. Das Recht des Temperaments, des positiven Empfindens, gegenüber den tyrannischen Mächten des abstrakten Denkens, des bornierten Glaubens, der philiströsen Sitte war bisher noch niemals so energisch von einer

deutschen Dichtung betont worden wie in Wielands Agathon. Und dies alles in einer musterhaften, fein gegliederten Sprache, in jenem Idiom, das wir heutzutage ‚gutes Deutsch' nennen."

Der Roman, welcher in kurzer Zeit drei Auflagen erlebte, war einfach zu seiner Zeit ein unübertroffenes Muster und darum allein genug, Wielands literarischen Ruhm ein für allemal zu begründen. Er ist zugleich wesentlich Selbstschilderung, und daher das Studium desselben für eine genaue Kenntnis der Geistesentwicklung des Dichters neben seinen Jugendwerken und seinen Briefen absolut nötig, gerade wie für Goethe „Wahrheit und Dichtung". Wieland erscheint hier bereits als der Vorkämpfer der Aufklärungszeit, indem er, wie Hettner sagt, die engen Schranken der Klopstockschen Anschauungen und Empfindungen aufs entschiedenste durchbrach, sittlich sowohl wie dichterisch. Und er stellt sich damit, wenn auch nicht an Tiefe und Kraft, doch an Umfang der Wirkung neben Lessing. Dieses seines grossen Zeitgenossen Urteil dürfte hier mit Fug und Recht angezogen werden; es findet sich in seiner Hamburgischen Dramaturgie. Wieland hatte im Agathon den Shakespeare anerkennend denjenigen unter allen Dichtern seit Homer genannt, der die Menschen, vom König bis zum Bettler, und von Julius Caesar bis zum Falstaff, am besten gekannt und mit einer Art von unbegreiflicher Intuition durch und durch gesehen habe. Lessing zitiert diese Stelle (Hbg. Drama, 69. Stück, 29. Dez. 1767, p. 346—7, Hempel), und fügt hinzu: „Ich habe sie mit Vergnügen aus einem Werke abgeschrieben, welches unstreitig unter die vortrefflichsten unseres Jahrhunderts gehört, aber für das deutsche Publikum noch viel zu früh geschrieben zu sein scheint. In Frankreich und England würde es das äusserste Aufsehen gemacht haben; der Name seines Verfassers würde auf aller Zungen sein. Aber bei uns? Wir haben es, und damit gut! Unsere Grossen lernen vors erste an den *** kauen, und freilich ist der Saft aus einem französischen Roman lieblicher und verdaulicher. Wenn ihr Gebiss schärfer, und ihr Magen stärker geworden, wenn sie indes Deutsch gelernt haben, so kommen sie auch wohl einmal über den Agathon. Dieses ist das Werk, von welchem ich rede, und von welchem ich es lieber nicht an dem schicklichsten Orte, lieber hier als garnicht, sagen will, wie sehr ich es bewundere: da ich mit der äussersten Befremdung wahrnehme, welches tiefe Stillschweigen unsere Kunstrichter darüber beobachten, oder in welchem kalten und gleichgültigen Tone sie davon sprechen. Es ist der erste und einzige Roman für den denkenden Kopf von klassischem Geschmacke. Roman? Wir wollen ihm diesen Titel nur geben, vielleicht, dass es einige Leser mehr dadurch bekommt. Die wenigen, die es darüber verlieren möchte, an denen ist ohnehin nichts gelegen." Ich schliesse hier gleich Lessings Gesamturteil über Wieland an, dessen Jugendarbeiten er, wie jedermann weiss, scharf genug kritisiert hatte; er sagt, Wieland sei ohne Widerrede einer der schönsten Geister, die Deutschland damals besass. Das ist deutlich und zweifelsohne!

Teilweise noch zur selben Zeit mit dem Agathon arbeitete Wieland die „Musarion" aus, die zu seinen vollendetsten Werken in poetischer Form gehört und seine Lebensanschauungen am deutlichsten ausspricht. Er soll sie in der Hauptsache schon 1766 fertig gestellt haben, veröffentlichte das kleine didaktische Epos aber erst 1768, nachdem der Agathon im Jahre vorher beendet worden war. Es kommen dann in rascher Folge 1769 und 70 „Idris und Zenide", „Der neue Amadis, 1. Hälfte", und „Die Grazien". Das letzte dieser Werke übersetzte ein Graf Bouflers ins Französische und las es in Wien den Damen vor; es soll ein nicht unwürdiges Seitenstück zur Musarion sein. Wer Wieland absolut nicht kennt, tut meiner Meinung nach gut, mit der kurzen und leicht gelesenen Musarion zu beginnen, um

unter dem hier gewonnenen Eindruck zu den Abderiten, 1. Hälfte, und dann zum Oberon fortzuschreiten; er wird es schwerlich bereuen. Erkannten schon Mauvillon und Unzer in ihrem „Kritischen Briefwechsel über den Wert einiger deutscher Dichter, 1771", die Musarion als meisterhaftes Lehrgedicht an, so geht Franz Hirsch, 1883, soweit, es die höchste Stufe Wielandscher Dichtung zu nennen; ich muss freilich sagen, dass mir die Abderiten und der Oberon im ganzen doch höher stehen. Wie Goethe darüber dachte, ersieht man aus einer Stelle im 7. Buch 2. Teils von Wahrheit und Dichtung, wo er sagt, dass von Wielands glänzenden Produktionen Musarion auf ihn, den jungen Studenten, am meisten wirkte; dass alles, was in Wielands Genie plastisch ist, sich hier aufs vollkommenste zeigt; und dass man selbst aus seinem Spotte erkennt, wie ihm die dem Gedicht zu Grunde liegende Idee immerfort zu schaffen macht.

Im Mai 1769 siedelte Wieland nach Erfurt über, um dort als Professor das seinige zur Hebung der Universität zu tun. Er ging eifrig ins Geschirr und wirkte anregend und humanisierend auf seine vielen Zuhörer, wie Heinse bezeugt; allerdings war er entsetzt über den rohen Ton unter den Studenten. Das Hauptwerk, welches er hier fertig stellte, war „Der goldene Spiegel der Könige von Scheschian", welcher 1772 erschien, also im selben Jahre, wo er nach Weimar zog. In diesem Buche legte er seine Ansichten über Regierung und Staatspolitik nieder, in der Form die arabischen Märchen der 1001 Nacht nachahmend. Es muss uns natürlich jetzt als veraltet und als weitschweifig erscheinen, war aber für die damalige Zeit von Bedeutung und Einfluss. Dass Wieland wirklich den Beruf dazu hatte, auf dem politischen Gebiet lehrhaft aufzutreten, zeigte er später auch in seinen Aufsätzen über die französische Revolution; und wie richtig er den logischen Verlauf der Dinge erkannte, bewies er durch den nachher, freilich auf andre Weise, in Erfüllung gegangenen Vorschlag, die französische Demokratie solle Bonaparte zum Diktator machen. Dies blieb Napoleon nicht verborgen, und er zeichnete 1808 den alten Dichter durch eine lange Audienz aus, der der unvermeidliche Orden alsbald nachfolgte. So viel ist gewiss, dass Wieland politisch schärfer und weiter sah als die meisten seiner deutschen Zeitgenossen, und dass er sich nicht scheute, ihnen allen Ernstes auch auf diesem Gebiete seine Meinung zu sagen, was denn die Extremen in beiden Lagern, dem aristokratischen wie dem demokratischen, zu seinen Feinden machte: jene, weil er sich gegen alles und jedes Kastenwesen erklärte, wie er denn auch gegen jegliche Hierarchie war; diese, weil er zeigte, wohin extreme Demokratie mit Notwendigkeit führt, nämlich zur Tyrannis resp. Diktatur.

Wichtiger und interessanter ist für uns, dass ihm Der goldene Spiegel die Berufung nach Weimar als Erzieher der Prinzen Karl August und Konstantin einbrachte, womit seine Wanderjahre, wenn ich die Zeit von 1752 bis 1772 so nennen darf, definitiv zu Ende sind. Er blieb in Weimar oder doch in der Nähe, denn Osmannsstädt, wo er 1798—1803 auf eigner Scholle sass, ist nicht weit davon; und lange, weite Reisen hat er nie Lust gehabt zu machen. Er besuchte Gleim in Halberstadt 1775; war im Winter 1777—78 in Mannheim und Frankfurt a. M.; sah seinen Verleger Göschen in Leipzig 1794; und ging im Jahre darauf noch einmal nach der Schweiz. Am liebsten war er am heimischen Herd im Schosse seiner ansehnlichen Familie. Ob sich, wie von einer Seite behauptet wird, der erst 15jährige Karl August ihn selbst zum Erzieher ausgebeten hat, oder die kluge Herzogin Amalie allein und aus eignem Antrieb diese Wahl traf, ist für uns belanglos.

(Schluss folgt.)

Unsere Bäume.*)

A. Die Nadelbäume.

D. Lange, St. Paul, Minn.**)

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

(Der hier gebotene Stoff kann mit wenigen Veränderungen vom vierten bis zum achten Grad Verwendung finden.)

1. Zeit für die Behandlung und Herbeischaffung des Materials. In den Monaten Februar bis April, oder November bis Januar, lasse man die Schüler Zweige von allen oder doch mehreren Bäumen, die man in der Nachbarschaft findet, in die Schule bringen. Es ist jedoch notwendig, dass man die Kinder vor Beschädigung der Bäume warnt. Kein Zweig darf abgerissen oder abgebrochen werden, sondern muss mit einem scharfen Messer abgeschnitten werden. In manchen Schulen mag es angebracht sein, wenn der Lehrer selbst oder nur einige Schüler das Material besorgen.

2. Bestimmung des Materials. Das gesammelte Material ordne man nun so weit wie möglich. Zweige von Fichten (pines), Tannen (spruce), Wachholder (red cedar or juniper), Zedern (arbor vitae) erkennen die Kinder sofort als immergrüne Nadelbäume.

Bei näherer Betrachtung der genannten Zweige finden wir etwa folgendes: Die Fichten haben lange Nadeln, die Tannen, unsere Weihnachtsbäume, haben kurze, oft bläulich gefärbte Nadeln. Die Zweige des Wachholders sind mit spitzigen Nadeln besetzt, während die Zweige der Zedern mit kleinen Schuppen versehen sind. Die Kinder stellen nun von jeder Art etliche Zweige ins Wasser und etliche in Gläser ohne Wasser. An welchen Zweigen bleiben die Nadeln am längsten frisch? Wie könnten wir wohl unsere Weihnachtsbäume recht lange

*) Kein Zweig des deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule verdient eine grössere Beachtung als der Anschauungsunterricht. Das Material für denselben liefert im reichlichsten Masse die Umgebung des Kindes in der Natur, im Hause und in den mancherlei Beschäftigungen des Menschen, und je vielseitiger der Lehrer diesen Unterricht zu gestalten weiss, um so weiter wird der Anschauungskreis des Kindes, um so grösser sein Wortschatz werden, und um so leichter wird es diesen Wortschatz im lebendigen Gebrauch der Sprache verwenden können. Es ist unsere Absicht, den Lesern der P. M. von Zeit zu Zeit Anschauungsmaterial zu bieten, und wir freuen uns, den gerade auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts verdienstvollen Verfasser zum Mitarbeiter in dieser Abteilung gewonnen zu haben. D. R.

**) In einem späteren Artikel wird der Verfasser die Laubbäume behandeln.

frisch erhalten? Auf diese Frage kann der Verfasser folgende einfache Methode empfehlen: Man stelle den gerade abgesägten Baum in einen zwei Gallonen fassenden Steintopf oder Blecheimer, fülle das Gefäss fest mit Steinkohlen, Steinen oder ausgelaugten Schlacken und giesse dann so viel Wasser auf wie das Gefäss hält. Will man seine Sache besonders gut machen, so lege man zwei dünne Reiser unter das abgeschnittene Ende des Tannenbaumes, dadurch erhält das Wasser freien Zutritt zur Schnittfläche. Das verdunstete und aufgesaugte Wasser ist von Zeit zu Zeit zu ersetzen. Hat man einen sehr grossen Baum, so wähle man auch ein grösseres Gefäss. Die Methode ist sehr einfach, die nötigen Gegenstände sind in jedem Haushalt zu finden, und ein so behandelter Baum bleibt mehrere Wochen frisch.

3. Standort. Man lasse nun die genannten Bäume in Parks, an Strassen und in Gärten näher beobachten. Wo Nadelbäume frei stehen, zeigen sie eine auffallend regelmässige Form. Das Alter von jungen Fichten und Tannen lässt sich ziemlich genau nach den Astwirbeln abschätzen.

4. Wie sind Nadelbäume zu pflanzen und zu behandeln? Unsere einheimischen und auch eingeführten Arten nehmen fast mit jedem Boden vorlieb. Die dünnen, kleinen Saugwurzeln sämtlicher Arten sind aber sehr empfindlich gegen Dürre. Beim Verpflanzen ist die grösste Vorsicht nötig, dass die kleinen Wurzeln beständig feucht gehalten werden.

Die einheimischen Wachholder und Zedern bilden sehr gute Hecken, und ertragen die Behandlung mit der Heckenscheere sehr gut. In Parks, Gärten und freien Plätzen sollten Nadelbäume stets in Gruppen gepflanzt werden. In solcher Stellung sollten sie nicht beschnitten werden. In dem Streben nach Licht treiben sich die Bäume gegenseitig in die Höhe, und die absterbenden Zweige fallen von selbst ab.

5. Unsere Fichtenwälder und ihr Nutzen. Von allen Bäumen ist uns die grosse Familie der Fichten am nützlichsten. Nadelbäume liefern:

a. Die ungeheure Masse unseres gewöhnlichen Bauholzes für Bretter, Balken, Ständer, Latten und Schindeln.

b. Feuerung und Zaunpfosten.

c. Telegraphen- und Telephonpfosten.

d. Tannen (spruce) liefern heute das meiste Buch- und Zeitungspapier. Grosse Fabriken in Appleton, Wis.

e. Streichhölzer.

f. Terpentin.

g. Unsere grossen Fichtenwaldungen in den Quellgebieten unserer Flüsse und Seen halten das Schnee- und Regenwasser zurück und geben es langsam an die Ströme ab. Dadurch verhindern sie plötzliche Überflutungen, sammeln Wasser für Bewässerung trockner Gegenden und üben einen günstigen Einfluss auf das Klima aus.

h. Viele solcher Gebiete sind jetzt als Waldreservationen der privaten Ansiedlung entzogen. Das bekannteste unter diesen Gebieten ist der Yellowstone Park. (Man verlange vom Sec'y. of the Interior, Washington, D. C., den letzten Bericht über den Yellowstone Park.)

6. Sämlinge. Im April oder Mai verschaffe man sich von samentragenden Bäumen oder aus einer Samenhandlung ein wenig Samen von den beobachteten Nadelhölzern. Diesen Samen säe man in Töpfen oder Kannen im Schulzimmer oder auch im Freien. Man bedecke die Samen ¼ Zoll mit Erde, die man etwas fest drückt. Die Erde muss feucht gehalten werden und sollte gegen direktes Sonnenlicht teilweise geschützt werden. Das Keimen der Samen und das Wachsen der

"baby" Bäume wird die Schüler lebhaft interessieren. Wachholdersamen keimen oft erst im zweiten Frühling.

7. Lebensdauer der Bäume. Hundertjährige und zweihundertjährige Fichten sind auch in den Wäldern Wisconsins keine Seltenheit. Am längsten leben die Riesenbäume Kaliforniens, die ein Alter von 3000—5000 Jahren erreicht haben. Über dies Naturwunder findet sich eine geradezu klassische Beschreibung in John Muir's Buch: Our National Parks. Diese sollte der Lehrer den Kindern teilweise vorlesen oder frei vortragen.

8. Schluss-Bemerkungen. Der hier angedeutete Stoff lässt sich natürlich für eine ganze Anzahl von Lektionen verwerten. Die Kinder müssen durch alle möglichen Mittel zur Beobachtung und Tätigkeit angeregt werden.

Der Zweck dieses Unterrichtszweiges ist nicht pedantische Schematisierung von Tatsachen und auch nicht wissenschaftliche Gründlichkeit, sondern Liebe und Verständnis für unsere Bäume und Wälder zu erwecken. Der Lehrer braucht sich nicht zu scheuen, wenn er viele Fragen des Schülers nicht beantworten kann.

9. Verzeichnis unserer häufigsten und wichtigsten Nadelbäume.

a. Weissfichte. White pine. Pinus strobus. Fünf Nadeln in einem Büschel, 100—150 Fuss hoch, atlantische Küste bis Minnesota. Liefert das meiste Bauholz in Wisconsin, Michigan und Minnesota.

b. Rotfichte. Red pine, Norway pine. Pinus resinosa. Zwei Nadeln in einem Büschel, 80—100 Fuss hoch. Von Pennsylvanien nordwestlich. Steht als Nutzholz nur der vorigen nach.

c. Buschfichte. Jack pine auf Sandboden. Gutes Feuerholz.

d. Weisszeder. White cedar, arbor vitae. Thuya occidentalis. Oft in Hecken angepflanzt.

e. Tanne. Spruce. Picea. Mehrere Arten . Unsere häufigsten Christbäume.

f. Lärche. Tamerack, larch. Die einheimische Art bildet grosse "tamarack swamps". Liefert gutes Feuerholz und Pfosten. Verliert im Herbst die Nadeln.

g. Wachholder. Red cedar. Juniperus virginiana. Oft in Hecken angepflanzt.

h. Riesentanne. Big tree. Sequoja gigantea. Wächst wild nur in Californien. Der grösste Baum ist 300 Fuss hoch, 30 Fuss im Durchmesser und mehrere tausend Jahre alt.

N. B. Die lateinischen Namen sind nicht für die Schüler. Die Bestimmung der einzelnen Arten ist hier überhaupt nicht wichtig. In Städten findet man viele eingeführte Arten.

10. Literatur.

a. Lange, Handbook of Nature Study, Seite 123—183, Seite 231—238. Hier findet der Lehrer auch einfache Dispositionen über einzelne Bäume.

b. Hodge, Nature Study and Life. Enthält sehr fruchtbare pädagogische Winke.

c. Green, Forestry in Minnesota. Das wertvollste kurze Werk über Waldkultur in Amerika.

d. Sargent, Silva of North America. Ein grosses, klassisches Werk, enthält Beschreibungen und Illustrationen von allen nordamerikanischen Bäumen.

e. Apgar, Trees of the Northern United States.

f. Lounsberry, Guide to the Trees.

g. Green, Principles of Forestry. Sehr gut. Ähnlich wie c.

h. Bailey, The Nature Study Idea.

Berichte und Notizen.

I. Report of the Meeting of the Modern Language Association.

The annual meeting of the Central Division of the M. L. A. was held at Chicago under the auspices of The Northwestern University. The address of welcome which was to be delivered by Acting President Thomas F. Holgate of The Northwestern University was given in his absence by Dean Wigmore of the School of Law. The address was short and to the point, and contained as its main thought that the teacher of modern language ought to magnify his office and realize the importance and value of his field of labor.

Hereupon followed the address of the Chairman of the Central Division of the M. L. A., Prof. A. R. Hohlfeld. This was a scholarly discussion on "The Teaching of Foreign Literature."

As a prelude to his theme, Prof. Hohlfeld spoke at some length of the tendency apparent in the Association, as shown in the published volumes of the proceedings, towards leaving the field of pedagogical discussion quite too utterly, and publishing and discussing original papers on new fields of research. The wish was expressed that we might not lose sight of one of the important functions of the Association, viz: the discussion of pedagogical problems.

In the teaching of a foreign literature, the speaker continued, not dry data should be offered the student, but the living work of the authors themselves, or where this is impossible, at least extracts from such works.—There is a need of anthologies for German literature adapted to the needs of the American student.—In connection with the literary relations and life of a nation should be pointed out the artistic and general cultural tendencies.—The interrelations of the foreign literature and the literature the student is already conversant with should also be emphasized.—On the use of translations, the speaker said they should be available and the teacher ought to be conversant with the best.—The necessity of accurate handy biblographies was also voiced.—The address was warmly received, and, it is hoped, will be productive of great good.

On Thursday began the regular sessions with a paper by Prof. A. C. L. Brown of Wisconsin on "Sir Iwain and Folk-Tales of Helpful Animals." In it Prof. Brown compares the helpful lion in Chrétien's Ivain, and in its Mediaeval English translation Iwain and Gawain with episodes of helpful animals in Celtic tales. According to the speaker the thankful lion is not, as Prof. Förster and others have supposed, an addition by Chrétion, but was brought to him by something in his presumably Celtic original. Numerous Celtic tales were instanced to make this plausible, and the conclusions seem quite convincing.

The second paper on "The Teaching of Modern Languages in the American High School" by Dr. A. Rambeau compared the American High School with the **Realschule** and **Oberrealschule** of Germany. The Reform Method as introduced in Germany was discussed and commended, as was also the movement in France.—The status of the teaching of modern languages in American High Schools was discussed, and especial mention made of the reform work done in the schools of

Boston.—The value of French and German as High School studies was compared.—Unfortunately, the reading of the paper could not be finished in the alotted time. It will probably be published in the **"Zeitschrift für Neuere Sprachen."**

Prof. Belden of Mo. read an interesting paper on "Folk-Song in Missouri." Prof. Belden's collections have been made partly by students under his direction, and include numerous ballads and songs given in Child's Collection. The ballads were not learned by singers or reciters from print, but have been transmitted orally. They are in part indigenous to Missouri. An interesting discussion followed in which the importance of gathering folk-songs, before it is too late, was emphasized.

There was considerable discussion on the "Report of the Joint Committee on the Subject of a Phonetic English Alphabet," and it was finally decided to defer action on the same until the co-operation of the European learned societies can be had.

The sections for English, Romance and Germanic languages met separately Thursday afternoon, the Germanic section being lead by Prof. Nollen of Indiana. This section was addressed by Prof. von Klenze on "The Teaching of Lyric Poetry." Emphasis was laid on the reading of the text by the teacher, as affording the best mode of live interpretation, and the necessity of thorough and conscientious preparation for this.—

Mr. Klopsch of the Peoria High School spoke on "How may the Elementary German taught in Accredited Schools be made equivalent to the Elementary Work done in Colleges?" The following points were made: 1) the Grades should make for work more than they do; 2) there should be less coddling in the Grades; 3) High School and College work should be more effectively correlated.—

Prof. Geo. Curme's paper on "The Use or Omission of **dass** in Subordinate Clauses" was highly interesting and elicited some discussion. The philosophy of paratactic and hypotactic construction was discussed and elucidated. The subject is dealt with at length in Prof. Curme's book on "The Syntax of the German Language" to be published soon.

"Vondel's Value as a Dramatist" was treated by Prof. Van Steenderen of Iowa. Vondel, although known chiefly as a dramatist, has exerted predominantly lyrical influence. Why? The influence of his time and surroundings were unfavorable to true tragedy is the answer. Vondel is found to be but a mediocre tragic poet, but a great lyric writer.

A masterful paper on **"Dürfen** and its Cognates" was read by Dr. F. A. Wood of Chicago. To give any idea of the content here is impossible. It certainly ought to appear in print.

A paper on "Grillparzer and Shakespeare" by Prof. Terrell of Miss. was read by title. The thesis is that the influence of Shakespeare on Grillparzer produced downright imitation in the earlier period. In later dramas, as in **"König Ottokars Glück und Ende"** und **"Ein Bruderzwist in Hapsburg"**, the influence is strong, but it is far subtler and harder to trace.

"The relation of **Der bestrafte Brudermord** to Shakespeare's Hamlet" was treated by Dr. B. M. Evans of Wisconsin. The paper has now appeared in the Journal of Modern Philology. *)

Charles A. Handschin.

---

*) Only outlines can be given, and I regret to say, some of the papers read by title could not even be mentioned.

II. Korrespondenzen.

CALIFORNIEN.

Es wird die Leser der M. P. interessieren, auch wieder einmal von Californien zu hören. In der Woche nach Weihnachten fand die Konvention der **California Teachers' Association** in San Jose statt. Herr Charles L. Biedenbach von Berkeley war in diesem Jahre Präsident, und seiner Leitung ist es zuzuschreiben, dass die Tagung allseitig als eine der erfolgreichsten bezeichnet werden kann, die seit langem abgehalten worden ist. Als Anziehungskraft war Jacob A. Riis von New York berufen worden, der an zwei Abenden über die Themata "The Battle with the Slum" und "What is it that makes true Americans" sprach. Die Arbeit der Konvention wurde hauptsächlich zwei Abteilungen zugeteilt, der "Elementary Teachers' Association" und der "High School Teachers' Association". In beiden wurde viel des Guten und Praktischen geleistet. Da die Staaslegislatur im Januar und Februar in Sitzung ist, so wurde das Augenmerk besonders auf Vorschläge zur Verbesserung des Schulgesetzes gerichtet. Und hier war es die sehr praktische und wichtige Frage der Aufbesserung der Lehrergehälter, der die Hauptaufmerksamkeit zugewendet wurde. Ein Spezialkomitee der High School Teachers' Association hatte diese Frage gründlich untersucht und machte weittragende Vorschläge. Auch der Staatssuperintendent der Schulen, Thomas J. Kirk, und Governor Pardee haben sich mit der Frage beschäftigt und definitive Vorschläge ausgearbeitet, um sie der Legislatur vorzulegen. Es handelt sich besonders um eine Änderung in der Verteilung der Staatsgelder für Schulzwecke. Bisher wurde die Anzahl der schulpflichtigen Kinder in jedem County als Norm angenommen; der Superintendent schlägt vor, dass die Anzahl der Lehrer in jedem County als massgebend angenommen werden sollte. Diese würde besonders den Landschulen zugute kommen. San Francisco erhält z. B. unter dem jetzigen System ungefähr $700 pro Lehrer, während die spärlicher bevölkerten Counties nur ungefähr $250 pro Lehrer aus der Staaskasse erhalten. Auf der anderen Seite macht San Francisco geltend, dass diese Stadt auch die höchste Schulsteuer an den Staat bezahle. Es liegen der Legislatur bereits mehrere Vorlagen vor, und ohne Zweifel wird die Frage wohl zu aller Zufriedenheit geschlichtet werden.

Im übrigen ist in den Schulen dieses Staates ein allgemeiner Fortschritt zu konstatieren. Die Lehrer werden immer besser und mit ihnen natürlich die Schulen. Auch die Gehälter werden erhöht, so schnell es die Verhältnisse erlauben, und gutbezahlte Lehrer machen in der Regel bessere Lehrer. Besonders die Hochschulen erzielen immer bessere Resultate, was zum grossen Teil dem Einfluss unserer beiden vorzüglichen Universitäten zuzuschreiben ist.

Am 14. Januar hielt der Verein von Lehrern der deutschen Sprache seine regelmässige Versammlung in San Francisco ab. Leider waren die Hauptredner nicht imstande, anwesend zu sein, und so wurde die Zeit mit einer informellen Diskussion von Schulfragen ausgefüllt. Herr M. Ongerth gab einen Teil seines angekündigten Vortrags, Erfahrungen eines Korrektors, zum besten, indem er einige seiner alten Lehrer schilderte und sie als nachahmenswerte oder nicht-nachahmenswerte Typen hinstellte. Herr Buehner warf die Frage auf, wann die deutsche Schrift in unseren amerikanischen Klassen gelehrt werden sollte, und bis zu welchem Grade die Schüler angehalten werden sollten, dieselbe zu benützen; er selbst hielt es für besser, diese Schwierigkeit den Schülern wenigstens fürs erste zu ersparen. An der Diskussion beteiligten sich die Herren Demeter und Ongerth und Prof. Schilling, die sich sämtlich zu der Ansicht bekannten, dass Deutsch nur in deutscher Schrift geschrieben werden sollte. Obgleich dies nur eine untergeordnete Frage der Methode ist, wäre es doch wünschenswert, wenn eine Einigung darüber unter den Lehrern des Deutschen an amerikanischen Schulen erzielt werden könnte. — Als Beamten des Vereins für dieses Jahr wurden die folgenden Herren erwählt: Präsident, Dr. Julius Goebel; Vizepräsident, Dr. Hugo Karl Schilling; Schatzmeister, Dr. A. Altschul; Schriftführer, Herr V. Buehner.

Möge der Verein fortfahren, die Sache des deutschen Unterrichts in den kalifornischen Schulen zu fördern! Vieles ist schon geleistet worden, aber manches bleibt noch zu leisten übrig. So "lasset uns wirken, weil es Tag ist."

V. B.

CHICAGO.

Unser Meister Theodor Thomas ist tot. In der Woche vor Weihnachten zogen er und seine Musiker in ihr neues Heim an Michigan Ave., und der kühnste Traum seines Lebens war erfällt. Die neue "Orchesterhalle" ist ein imposanter Bau, der leider wegen der himmelhohen Wolkenschaber links und rechts davon nicht recht zur Geltung kommt. Auch ist für die äussere Ausschmückung so gut wie gar nichts geschehen und man hätte bei nur oberflächlicher Beobachtung des Hauses kaum ein Ahnung vom Zweck desselben, wenn nicht die Namen unserer grössten Komponisten: Mozart, Haydn, Beethoven, Wagner, Mendelssohn in Stein eingegraben wären. Dafür soll aber inwendig alles aufs beste und modernste eingerichtet sein. Freilich, die 2400 Sitze reichen bei weitem nicht aus und auch die Akustik lässt viel zu wünschen übrig. Doch die Tatsache, dass die Halle da ist, zeugt von Kunstsinn und Opferwilligkeit unseres musikliebenden Publikums. Drei Viertel Millionen Dollars waren erforderlich und sie waren, das meiste davon von den breiten Schichten der Bevölkerung, in etwa drei Monaten aufgebracht.

Am 16. Dezember wurde die Halle mit einem glänzenden Konzert eröffnet, am folgenden Tage dirigierte Thomas nochmals und erkältete sich auf dem Heimwege. Trotz des Verbotes des Arztes, die nächste Probe selbst zu leiten, schleppte sich unser Meister doch hin, worauf die Grippe bei ihm in Lungenentzündung ausartete, der der Neunundsechzigjährige am 4. Januar erlag.

Was wir an ihm verloren haben, kann nur der ermessen, der seine klassischen Konzerte besucht hat. Seit vierzehn Jahren hat er unermüdlich an der Veredlung des musikalischen Geschmackes unseres Publikums gearbeitet und damit eine Kulturarbeit getan, die ihm nicht hoch genug angerechnet werden kann. Er hat uns regelmässig am Freitag Nachmittag und Samstag Abend im Auditorium die besten Werke der bedeutendsten alten und neuen Komponisten in mustergiltiger Weise vorgeführt und als Interpret der Beethovenschen Symphonien stand er unerreicht da. Nicht selten war das Haus mit seinen 4400 Sitzen voll besetzt.

Wie hoch er geachtet war und wie lieb wir ihn hatten, davon gab seine Totenfeier im Auditorium am Sonntag den 8. d. M. Nachmittags 3.30 ein beredtes Zeugnis. Zehn Minuten nachdem die Tore des Hauses geöffnet waren, war jeder Sitz besetzt und mehrere Tausende mussten wieder umkehren. Der Saal war mit schwarzem Tuch ausgeschlagen. Mit einem Bachschen Choral wurde die Feier eröffnet, und stehend lauschte die Versammlung den ernsten Klängen der Trauerweise. Nun folgte die Lieblingskomposition des Verstorbenen, Beethovens dritte Symphonie, Siegfrieds Totenmarsch aus der "Götterdämmerung" und zum Schluss das Straussche Tongedicht "Tod und Verklärung". Hilfskapellmeister F. A. Stock leitete das Konzert. Still, ohne ein Zeichen des Beifalls, verhielt sich das Publikum, ganz im Bann der Trauerfeier lauschte es den Akkorden der Musik.

Dr. Frank W. Gunsaulus widmete an der gleichen Stätte dem verstorbenen Meister einen beredten Nachruf, und Tausende hingen gespannt an den Lippen des angesehenen Kanzelredners. In vielen Kirchen wurden Theo. Thomas, seine Arbeit und sein Vollbringen ebenfalls von Kanzelrednern nach voller Gebühr gewürdigt. *

CINCINNATI.

Nur um zu beweisen, dass wir noch leben und so ruhig weiter weben, dass beim besten Willen nichts von besonderer Bedeutung zu berichten ist, will ich wenigstens dieses Mal die uns zugedachte Rubrik nicht ganz leer ausgehen lassen. Unser neuer Schulrat beschäftigt sich tatsächlich mit der vor Jahresfrist durch das Vorgehen des Ewig-Weiblichen ins Wasser gefallenen Gehaltserhöhung. Aber auch jetzt konnten die Damen nicht umhin, trotzdem eine allgemeine Erhöhung ins Auge gefasst ist, dem mit der Ausarbeitung des Planes beauftragten Komitee durch einige Ratschläge und Wünsche hilfreich an die Hand zu gehen. Schon bei der ersten Sitzung meldeten sich vier Abgeordnete des Lehrerinnenvereins "Mathesis" zum Wort und unterbreiteten folgende Vorschläge: Der Anfangsgehalt für alle Lehrer soll $500 betragen; das durch jährliche Erhöhungen von $100 zu erreichende Maximum soll für die Elementarschullehrer $800, für die Mittelschullehrer $900 sein; Damen sollen Erste Assistenten (etwa Hilfsprinzipale) werden können mit $1300; eine Hilfssuperintendentin soll mit der speziellen Überwachung des Unterrichts in den vier unteren Graden betraut werden. Inwieweit nun diese weibliche Einmischung in die Geschäfte des Schulrats der Sache schaden oder nützen wird, das bleibt abzuwarten. Schwarzsehende Ge-

nossen neigen sich dem ersteren zu. "Hoffen wir das Beste!"

Die seit einigen Jahren schlummernde Gesangsektion des deutschen Lehrervereins ist, dank den Bemühungen unseres rührigen Dr. Fick, wieder zu Taten erwacht und wird bei der bevorstehenden akademischen Schillerfeier unter der Direktion von Meister Louis Ehrgott zum erstenmale wieder öffentlich auftreten. Fünfzig Damen und fünfzehn Herren sind fürs erste der Sektion beigetreten, deren Stärke sich wohl in nächster Zeit noch bedeutend vermehren wird, so dass wir erwarten dürfen, den Singerschen Chor "Macht des Gesanges" mustergültig vorgetragen zu hören. Auch ein grosser Kinderchor ist bereits unter Koll. Theodor Meyder beim Einstudieren verschiedener Schillerscher Gesänge. Es ist mir noch nicht bekannt, in welchen Händen die Festreden liegen bei dieser Feier, mit der zweifelsohne die Lehrer aller hiesigen Unterrichtsanstalten Ehre einlegen werden ohne die allgemeine Schillerfeier zu beeinträchtigen. ***

DAVENPORT.

Das Plattdeutsche Athen, — denn ein Athen muss es ja wohl sein, — hat lange nichts von sich in den Pädagog. Monatsheften hören lassen. Ob ähnlich dem guten deutschen Hausweib alter Zeit, von dem man am wenigsten hörte?

Irren wir nicht, so berichtete die letzte Korrespondenz von hier, dass Davenport endlich auch einen besonderen Supervisor für seinen deutschen Unterricht angestellt habe. Von allgemeinen Erfolgen solcher Massregel kann natürlich nach 15 Monaten noch nicht die Rede sein; aber dieselben sollten sich doch schon bestimmt ankündigen, und wir glauben, dass sie es tun. Die sämtlichen vierzehn Grammärschulen arbeiten jetzt nach einem festen, vom Supervisor ausgearbeiteten Lehrplan, in welchem die Behandlung des Lesestückes den Mittelpunkt bildet, theoretische Grammatik durch gründliche, praktische Sprachübungen ersetzt wird, und, dank den entgegenkommenden Bewilligungen des Schulboards, für die unteren Grade die (mageren) Prangschen, für die oberen die ausgezeichneten Hölzelschen Bilder gesundes Material für Besprechungen und Aufsätze liefern, während die wesentlich vervollständigte Ergänzungslektüre eine wichtige "Icecream"-Zugabe ist für alle Klassen. Wir nennen nur Sterns Geschichten vom Rhein. Leider musste der neue Lehrplan mit etlichen Lehrbüchern rechnen, für die ein Kontrakt gemacht ist bis zum Jahre 1906.

Der Supervisor hat nicht, wie von manchen Seiten erwartet wurde, auf einen Personalwechsel in der deutschen Lehrerschaft gedrungen, doch sind offenbar schwächere Elemente zu ernster Arbeit an sich selbst genötigt worden; auch hat er unermüdlich versucht, die monatlichen Lehrerinnenversammlungen durch Behandlung von Fragen aus der Methodik fruchtbringend zu machen für die verschiedenen Zweige des Unterrichts und dabei immer wieder hingewiesen auf den hohen Wert der Pädagogischen Monatshefte für jeden Lehrer, der in gesunder Weise mit der Zeit fortschreiten wolle. In Bezug auf den Hochschulunterricht, wo wohl kein Grund vorlag, einen neuen Plan auszuarbeiten, sind bisweilen Klagen laut geworden, wie das ja alltäglich ist. Immerhin stehen unsere Hochschulleistungen im allgemeinen entschieden gut, und jedenfalls, was freilich in der Metropole des Plattdeutschen selbstverständlich sein sollte, besser als an vielen anderen Orten.

Interessant dürften einige statistische Nachrichten sein, die wir den vom Supervisor in den letzten Lehrerinnenversammlungen gemachten Mitteilungen entnehmen. Der Klage vieler, dass das Interesse am (fakultativen) deutschen Unterrichte immer mehr abnehme, stellte er den erfreulichen Nachweis entgegen, dass vor einem Vierteljahrhundert in Davenport von 3509 Gesamtschülern 2370 deutsch nahmen, d. h. 64.7%; dagegen 1904 von im ganzen 6276 Schülern 4620, d. h. 73.6%, und dass der Fortschritt ein stetiger, fast ununterbrochener gewesen sei. Grosse Schwankungen zeigte von 1893 bis 1894 die Hochschule, stieg aber seitdem stetig und zwar von 62 Schülern auf 226, d. h. von nicht ganz 22% (1894 sogar nur 15.3%) auf fast 50 Prozent. Nur in den oberen Grammärschulgraden fand während derselben Zeit eine Abnahme statt, doch nur um 4.6%.

Die einzelnen Schuldistrikte zeigten nicht nur je nach der allmählichen Verschiebung der Bevölkerung — Zu- oder Abnahme des deutschredenden Elements — beträchtliche Schwankungen, sondern es ergibt sich klar, dass das englischredende Element der Davenporter Bevölkerung seine Kinder in zunehmendem Masse in den deutschen Unterricht sendet; aber leider ebenso die beschämende Tatsache, dass, wie anderswo, so auch im plattdeutschen Athen viele Deutsche den Wert ihrer Muttersprache für die

Kinder weniger zu schätzen wissen als viele Angloamerikaner und Schweden. Beträgt doch sogar im englischsten Distrikt der Stadt der Prozentsatz der deutschnehmenden Kinder (in Grad 2—9) über 58.5%, und gehört doch auch in der Schule im deutschesten Distrikt, wo jener Prozentsatz auf 90% steigt, eine wachsende Anzahl der Kinder in den deutschen Klassen angloamerikanischen Eltern an. Die Zahl der hochdeutsch sprechenden Kinder variierte in den verschiedenen Schulen zwischen 10 und 95%, die Zahl der wesentlich nur plattdeutsch sprechenden zwischen 0.9 und 70%. Treu plattdeutsch ist unser Nordwest.

Auf jeden Fall tun diese Angaben dar, dass der deutsche Unterricht Davenports nach seinem äusseren Umfange eine ehrenvolle Stellung einnimmt, und wir glauben, dass dies, von den treu arbeitenden Lehrerinnen zu schweigen — denn wir haben neben 24 deutschen Lehrerinnen bloss einen Lehrer! — vor allem den einsichtigen, jetzigen und früheren deutschen Schuldirektoren zu danken ist, die es verstanden haben, den gesamten städtischen Schulboard für den deutschen Unterricht zu erwärmen.

Sollen wir hinzusetzen, dass sich die Kosten dieses Unterrichts, wenigstens in den Grammärschulen, i. J. 1903 pro Kind und Tag auf etwa 1c, sage einen Cent, beliefen? **N. N.**

MILWAUKEE.

Die unterbrochene Vortragstour. Supt. Pearse hatte mit der früheren Lehrerin und jetzigen Frau Dr. med. Mara Pratt-Chadwick in Boston einen Kontrakt abgeschlossen, wonach die letztere vor der hiesigen Lehrerschaft einen Zyklus von 12 Vorträgen über Schulhygiene halten sollte, und wofür die Lehrer pro Person 50 cts. zu entrichten hatten. Es stellte sich bei ihren Vorträgen jedoch heraus, dass die Dame nicht so recht Meister des zu behandelnden Vortragsstoffes war, indem sie teils die einzelnen Objekte bei ihrem Vortrage bunt durcheinander warf, ohne alle Beziehung zu und auf einander, andernteils aber, und das war das schlimmste von allen, deckten sich ihre Behauptungen, Angaben und gezogenen Schlüsse nicht mit den Forschungen und Ergebnissen der exakten medizinischen Wissenschaft. Sie wurde dann von hiesigen tüchtigen Medizinern öffentlich in den Zeitungen angegriffen und ihre Behauptungen widerlegt an der Haud von Aussprüchen von Autoritäten. So wurde sie also förmlich blossgestellt und der Unwissenheit geziehen. Sie versuchte sich in dem nächsten Vortrage zu verständigen, gestand aber zu, dass sie wohl in der Übereilung einige falsche Angaben gemacht haben möge. Jedoch die Angriffe wurden fortgesetzt, es wurden ihr wieder Irrtümer nachgewiesen, und sie fand es dann geraten, in einem offenen Brief an Supt. Pearse diesem anzuzeigen, dass sie ihre Vorlesungen abbrechen werde. Sie erhielt dann eine entsprechende Teilzahlung und verliess die Stadt.

Supt. Pearse beschloss dann in Verbindung mit dem Vortragsausschuss des Schulrats für den Rest der noch zu haltenden Vorträge den als öffentlichen Vorleser rühmlichst bekannten Professor Stanley Hall zu engagieren, und zwar wird derselbe über Psychologie reden. Es ist kein Zweifel, dass die Lehrer bei dem Tausch nur gewinnen werden.

Vor der Erhöhung der Lehrergehälter soll noch eine gründliche und gewissenhafte Ein- oder Abschätzung der Lehrer hinsichtlich ihres pädagogischen Wertes und ihrer Tüchtigkeit, also eine Zensur oder Gradierung, vorgenommen werden, damit die Erhöhung an keinen Unwürdigen gelange. Supt. Pearse hatte zu einer Besprechung über diesen Punkt alle Lehrer an den hiesigen öffentlichen Schulen zu einer Versammlung in der grossen Halle der Südseite-Hochschule eingeladen. Da hatten sich nun alle die lieben Kollegen und Kolleginnen "vons Handwerk", wie der Berliner sagt, eingefunden, an Zahl wohl über 1000. Da war der ganze, grosse Damenfloor, die meisten mit dem "sweet smile than never won't come off". Aber auf den meisten Gesichtern, vorzüglich denen der älteren Lehrerinnen, lagen die Falten der Sorgen, der Mühen, der täglichen schweren Arbeit in der Schule. Ach, wie manche junge, frisch aufblühende Mädchenblume wird früh geknickt in der dumpfen, ungesunden Luft der Schulstube. Nur einige von den Männern, meistens unter den Prinzipalen, sahen frisch, robust und zur Korpulenz neigend aus. Ja, das Schulleben ist kein gesundes, und die Arbeit in demselben zehrt am Lebensmarke und noch mehr am Nervensystem; und doch haben wir alle die kleinen Fädchen einmal im Körper, und es scheinen ihrer immer noch mehr zu werden, so dass Ernst v. Wildenbruch wohl Recht hat, wenn er sagt: "Die Menschen sind jetzt nur noch Bündel von Nerven, mit Haut überzogen.

Der Herr Supt. teilte den Lehrern dann mit, dass 4 Grade für die Klassifikation der Lehrer vorgesehen seien, nämlich 1. Sehr gut, oder excellent, = 90—100; 2. gut, = 80—90; 3. ziemlich gut, = 70—80, und 4. ungenügend oder schlecht, = unter 70%. Dann sprach er sich über die Anforderungen, die man an einen guten Lehrer stellen müsse, aus, nachdem vorher gedruckte Formulare an die Anwesenden ausgeteilt waren, auf denen 18 Punkte standen, die als Richtschnur für die Prinzipale und Hilfssuperintendenten bei der Zensur der Lehrer dienen sollten. (Ich habe mir erlaubt, einige der Punkte mit andern zusammen zu ziehen.) Die Punkte sind: 1. Theoretisches Wissen. 2. Professionelle Vorbildung. 3. Persönlichkeit und Erscheinung des Lehrers. 4. Sprache und Stimme des Lehrers im Schulzimmer. 5. Gesundheit. 6. Methode und Geschick in der Disziplin. 7. Lehrmethode und Lehrgeschick. 8. Vorbereitung auf die Tagesarbeit. 9. Ausnutzung der Schulzeit. 10. Geschick mit Kindern umzugehen. 11. Die Kunst, die Kinder zu leiten und zu inspirieren. 12. Persönliche Behandlung der Kinder (Individualisierung). 13. Einfluss auf die Kinder. 14. Interesse an der Schularbeit und am Lehramt. 15. Beschaffenheit des Schulzimmers. 16. Arbeit in besonderen Fächern. 17. Benehmen gegen Kollegen. 18. Allgemeiner Eindruck.

Dann gab Herr Pearse eine recht klare und bestimmte Ausführung und Anwendung dieser Punkte, und hielt uns Lehrern damit gleichsam einen Spiegel vor, in welchem jeder das Bild eines guten Lehrers, dann zugleich aber auch sein eigenes durch Vergleichung sehen konnte. Er betonte, dass man von keinem Lehrer Vollkommenheit erwarten könne und solle; aber ein jeder solle sich auch bestreben, sein Bestes zu tun und so dem Ziele der Vollkommenheit so nahe als möglich zu kommen.

Möge ein jeder, wenn er auf die pädagogische Wage gestellt wird, das erforderliche Gewicht zeigen, damit er nicht als "light weight" erfunden werde.

A. W.

NEW YORK.

Die erste Monatssitzung des Vereins deutscher Lehrer von N. Y. und Umgegend, am 7. Januar im Deutschen Pressklub, war infolge der Nachwehen der letzten Unwetter schwach besucht. Dr. Voelkel hielt einen Vortrag über die Verwertung der englischen cognates beim deutschen Unterricht. An der lebhaften Erörterung beteiligten sich die Herren Kern, Tombo, Remy, v. d. Heide. In den Vorstand wurden gewählt v. d. Heide (Vors.), Dr. Tombo (Stellv.), Dr. Voelkel (Schriftf.), Roos (Schatzm), Prof. Keyser und Dr. Remy (Beis.). Für die Februarversammlung hat Dr. Wahl einen Vortrag zugesagt.

T. V.

III. Briefkasten.

Ohio. Von den in früheren Jahren herausgegebenen Zeitschriften, "Kinderpost" und "Jugendpost", ist die letztere eingegangen; dagegen erscheint die "Kinderpost" nach wie vor und kann von der Verlagsfirma Herold Co., Milwaukee, Wis, bezogen werden. Für die Schüler aller Grade, also auch der mittleren und höheren Grade der Volksschule, wird in Cincinnati die Jugendschrift "Jungamerika" (Verlag: Gustav Muehler, 1328 Main St., Cincinnati, O.) herausgegeben. — Für die Schillerfeier hoffen wir in dem Märzhefte Programme zu Schulfeierlichkeiten veröffentlichen zu können. (Dies diene zur Kenntnisnahme allen Fragestellern, die sich in gleicher Angelegenheit an uns gewandt haben.)

IV. Umschau.

Herr Prof. Dr. E. C. Roedder tritt am 14. d. M. eine Urlaubsreise an, die ihn in die alte Heimat, nach Deutschland führen wird, wo er sich über die Sommerferien hinaus aufzuhalten gedenkt. Unsere herzlichen Wünsche begleiten ihn und wir hoffen, dass er die Erholung finden wird, die er nach der angestrengten Berufstätigkeit redlich verdient hat.

D. R.

Vom Lehrerseminar. Das vom Vollzugsausschusse des Seminars und dem Verein der deutschen Lehrer Milwaukees mit den Vorbereitungen für eine gemeinsame Schillerfeier betraute Komitee entwarf in einer am 18. Januar abgehaltenen Sitzung ein Programm, welches seitdem von der letztgenannten Vereinigung gebilligt wurde und in seiner Februarsitzung dem Vollzugsausschusse zur Begutachtung vorgelegt werden wird. Das Programm umfasst ausser Deklamationen und einer Festrede, für welche der Redner noch nicht bestimmt ist, musikalische Vorträge, deren bedeutendster Rombergs Vertonung des Liedes von der Glocke sein wird. Zur Aufführung dieses Werkes wird ein gem. Chor, bestehend aus dem Seminarchor und deutschen Lehrern, gebildet werden, der ungefähr 100 Sänger stark zu werden verspricht und zu deren Begleitung ein Orchester herangezogen werden wird.

Schülervorstellungen. Dem Vorgehen deutscher Bühnen folgend, hat sich der Direktor des hiesigen deutschen Theaters, Herr Leon Wachsner, auf Anregung von seiten der Fakultät des Seminars, sowie der Lehrer des Deutschen an Hoch- und Elementarschulen zur Abhaltung von Schülervorstellungen bereit erklärt, in denen zu ermässigten Preisen an Samstagnachmittagen solche klassische Meisterwerke zur Aufführung gelangen sollen, die in den betreffenden Schulen gelesen werden. Dass diese Vorstellungen von grossem Werte sind, um dem Herzen der Schüler das Gelesene näher zu rücken und es in ihnen lebendiger werden zu lassen, als dies durch das blosse Lesen möglich ist, bedarf kaum eines Nachweises. Am 14. Januar fand die erste derartige Vorstellung statt; zur Aufführung gelangte Lessings "Minna von Barnhelm". Der Erfolg war ein durchschlagender. Die grosse Halle des Pabsttheaters war wohlgefüllt, und es war eine Freude, die jugendlichen Gestalten zu beobachten, wie sie den Vorgängen auf der Bühne mit Spannung folgten, und das herzliche Lachen, welches bei besonders humoristischen Szenen durch das Theater schallte, sowie der spontane Applaus an den Aktschlüssen mussten gleich herzerquickend auf die Schauspieler und die anwesenden älteren Zuschauer wirken.

Mündlicher Unterricht. Ein Engländer, der in Deutschland eine grössere Anzahl Schulen zum Zwecke des Studiums der Lehrpläne, Methode usw. besucht hat, hat nun in einem grösseren Werke seine Erfahrungen bekanntgegeben. Die Frkf. Schlztg. bringt über dieses Werk einen Aufsatz, aus dem wir hier die Stelle anführen, die dartut, wie der Ausländer über den allzu vielen mündlichen Unterricht, der in manchen deutschen Schulen gepflegt wird, denkt. Sie lautet: "Überraschend, ja schier unbegreiflich ist ihm der fast ausschliesslich mündliche Unterricht. Vier, ja fünf Stunden mündlichen Unterrichts nacheinander in derselben Klasse habe er gehört. Wie könne man so etwas verantworten? wie es aushalten? Der Erfolg entspräche keineswegs den Erwartungen; die Schüler würden geistig unselbständig, sie lernten nicht arbeiten, sich selbst vertrauen; sobald man den Lehrer ausschalte und als schriftliche Aufgaben gäbe, was gerade eben durchgenommen worden sei, träte Unruhe ein, man sähe, die Schüler seien dessen ungewohnt, sie sehen einander in die Hefte, schreiben von einander ab, und wenn man dann die Aufgaben durchsähe, finde man mit Erstaunen, dass ein Drittel, ja mitunter die Hälfte nicht hätten darstellen können, was sie mündlich scheinbar so sicher beherrscht haben. Die individuelle Leistung sei erheblich geringer als die Klassenleistung. Das käme von der Alleinherrschaft der Frage- und Antwortmethode, bei der sich die Lehrer gar nicht bewusst würden, wie viel sie selbst und wie wenig die Kinder gäben; von dem Fehlen individueller Abgangsprüfungen vor anderen Leuten als den eigenen Lehrern; vor allem aber von den zu häufigen Revisionen und Inspektionen. In England, wo die Inspektionen jetzt auch zahlreicher würden, könne man die gleiche Entwickelung rapide vor sich gehen sehen: Überhandnahme des mündlichen Unterrichts und Paradeleistungen für den Revisor. Die feierliche Stille, die in einer englischen Schule einträte, sobald eine schriftliche Arbeit gegeben werde, das ernste, selbständige Bemühen, mit eigner Kraft allein voranzukommen, schätzt der Verfasser höher als mündliche Klassenleistungen, bei denen soviel Täuschung unterlaufe. Weit entfernt ist er selbstverständlich davon, den mündlichen Unterricht überhaupt gering zu schätzen; nur die Alleinherrschaft möchte er ihm nicht zugesprochen sehen. Ausdrücklich erkennt er an, dass unsere Schüler dadurch eine Gewandtheit im mündlichen Ausdruck erreichten, die man bei englischen Schülern vergebens suche."

Über die **Schulbildung der preussischen Rekruten,** die im Ersatzjahre 1903 eingestellt wurden, ist soeben die amtliche Statistik veröffentlicht worden. Hiernach sind die folgenden Angaben zusammengestellt, indem in Klammern hinzugefügt ist, wieviel Prozent der Rekruten Preussens im Ersatzjahre 1883/84 ohne Schulbildung waren. In Ostpreussen waren ohne Schulbildung 0.15 (6,60) Proz., in Westpreussen 0,23 (7,40) Proz., in Brandenburg 0,03 (0,13) Proz., in Pommern 0,01 (0,40) Proz., in Posen 0,03 (8,90) Proz., in Schlesien 0,07 (1,76) Proz., in Sachsen 0,01 (0,18) Proz., in Schleswig-Holstein 0,01 (0,11) Proz., in Hannover 0,02 (0,13) Proz., in Westfalen 0,02 (0,19) Proz., in Hessen-Nassau 0.04 (0,29) Proz., in den Rheinlanden 0,01 (0,23) Proz., in Hohenzollern 0,00 (0,00) Proz. Hieraus ergibt sich, dass die Zahl der sogenannten Analphabeten unter den preussischen Rekruten ständig zurückgegangen ist. Wahrscheinlich ist der Zeitpunkt nicht mehr fern, wo die Verhältnisse in allen Provinzen sich so wie in den Hohenzollernschen Landen gestalten. Verhältnismässig die grössten Fortschritte hat die Schulbildung der Rekruten in Ost- und Westpreussen, sowie in Posen gemacht.

Über die Angebereien unter der Lehrerschaft Frankreichs richtete der Unterrichtsminister Chaumié an die Rektoren der Akademien einen Runderlass, worin er unter Bezugnahme auf den von der Kammer am 28. Oktober gefassten Beschluss gegen die Angebereien auch seine eigene Missbilligung derartigen Vorgehens ausdrückt. Solches sei den Überlieferungen der republikanischen Lehrerschaft zuwider. Die Rektoren sollten sich von solchen Schwächen freihalten, damit die Lehrerschaft ein grosser Schatz sittlicher Autorität für das Land bleibe. Diese Autorität würde gefährdet, wenn die Professoren im Glauben, der Regierung zu dienen, zur Rolle politischer Agenten herabstiegen oder sich soweit vergässen, als Inquisitoren aufzutreten.

In Dänemark ist durch Regierungsbeschluss festgesetzt worden, dass künftig Frauen auch die höheren Stellen innerhalb des Schulwesens bekleiden dürfen, somit stehen ihnen auch die Schuldirektorstellen sowohl an Mädchen- wie an Knabenschulen offen. Vor einiger Zeit wurde eine Lehrerin zur Schulinspektorin ernannt.

Als ein Zeichen dafür, dass **die deutsche Sprache in China,** insbesondere in Schantung, Wurzel zu schlagen beginnt, darf man das Erscheinen eines Lehrbuches der deutschen Sprache für Chinesen begrüssen. Auch die Nachfrage nach deutschen Schulen in China wird immer grösser. In Tsining ist im Jahre 1903 eine Schule mit 60 Kindern gegründet worden. In diesem Sommer hat der Gouverneur Truppel dort eine Prüfung abgehalten und war erstaunt über die grossen Leistungen der Schüler. Auch der Toatai und der Stadtmandarin wohnten der Prüfung bei. Es wird auch eine zweite Anstalt demnächst eröffnet werden. — Die "Deutsch-Asiatische Warte" stellt denn auch fest, dass, wo früher der Europäer begafft oder gar beschimpft wurde, er heute freundlich aufgenommen wird.

V. Vermischtes.

Der Bildungsgrad bei den verschiedenen Völkern. Etwa 70% der Bevölkerung der vier slawischen Reiche, Russland, Rumänien, Serbien und Bulgarien, können weder lesen noch schreiben. In Spanien beträgt die Anzahl 63%, in Italien 48, in Frankreich und Belgien 15, in Ungarn 43, in Österreich 39, in Irland 21, in England 13, in Holland 10, in den Vereinigten Staaten (weisse Bevölkerung) 8, Schottland 7, Schweiz 2,5. Deutsches Reich 1. — In Schweden und Dänemark, sowie in Bayern, Baden, Württemberg und andern deutschen Bundesstaaten befindet sich kein vollsinniger Erwachsener, der nicht lesen und schreiben kann.

Den Nobelpreis 1904 erhielten Lord Raleigh, London (Physik), Sir W. Ramsay, London (Argonforschung), Prof. Pawlow, Petersburg (Medizin), F. Mistral und Echegaray (Literatur), der Friedensverband Paris (Friedenspreis).

Stilblüte. Sehr schön sagt die Düsseld. Ztg. in ihrer Nr. 400: "In die Höhe mit den Gehältern der Volkschullehrer! Gebt es ihnen ordentlich! Es handelt sich um die Männer, denen die Erziehung Eurer Kinder anvertraut it, um die Männer,

an deren Mutterbrust Ihr selber dereinst die Milch der Wahrheit gesogen habt, die Milch, der Düsseldorf seine Grösse verdankt!"

In Leipzig beträgt **der Durchschnitts-Gehalt** eines Lehrers 2974 M. Von 1288 Lehrern haben 42 einen Mindestgehalt von 1800 M., 70 den Höchstgehalt von 4200 Mk.

"Wie alt bist du, mein Kind?" fragte der Besucher. Gegenfrage: "Meinen Sie, wie alt ich zu Hause bin oder wenn ich auf der Eisenbahn fahre?"

"Wollen Sie mir diesen Samstag keinen Tadel nach Hause mitgeben?" fragte Theodor den Lehrer. — "Nein, mein Kind, diese Woche warst du brav." — "Aber wenn ich ohne Klagezettel nach Hause komme, wird Papa glauben, ich habe die Schule geschwänzt."

Mutter: "Die Grossmutter sagte mir, du habest ihr nicht Guten Morgen gesagt und sie nicht geküsst. Dafür wirst du Strafe erhalten." Die kleine Marie: "Strafe? Für etwas, was ich nicht getan habe?"

Eine heitere Fremdwörtergeschichte wird in der "Post" erzählt: Herr H., Inhaber eines Barbiergeschäftes und städtischer "Deputierter" für eine höhere Schule, streitet mit einem Lehrer dieser Anstalt über irgend eine Einrichtung und sagt schliesslich: "Das ist schon seit mindestens drei Dezennien immer so gewesen." — Der Lehrer erwidert: "Sie sind ja aber doch noch keine 30 Jahre hier am Orte." — "Was denn, wieso 30 Jahre?" — "Ja, Sie sagten doch drei Dezennien." Da nimmt Herr H. einen sehr überlegenen Ton an und sagt geringschätzig: "Ja, wenn Sie das Dezennium zu zehn Jahren rechnen!"

Bücherschau.

I. Zeitschriftenschau.

Die Neueren Sprachen, Band XII, Heft 8 (Dezember 1904), pp. 449—461: Karl Breul—Cambridge, das Deutsch im Munde der Deutschen im Auslande. (Vortrag, gehalten beim XI. deutschen Neuphilologentage in Köln, 26. Mai 1904.)

Der Verfasser schränkt sein Thema dahin ein, dass er Einflüsse des Englischen auf das Deutsch geborener Deutscher in England, nicht auf das Deutsch der in England geborenen Kinder dieser Deutschen, auf Grund eigener Beobachtungen untersucht. Wie umfangreich seine Beobachtungen sind, ist aus dem Vortrage nicht zu ersehen; dürfen sie aber nur einigermassen auf Vollständigkeit Anspruch machen, so steht das Deutsch der Deutsch-Engländer weit über dem der Deutsch-Amerikaner, was jedoch in Anbetracht des Charakters der deutschen Einwanderung in Amerika keineswegs zu verwundern ist. Prof. Breul findet, dass sich englische Einflüsse am schnellsten und tiefsten bei den Kaufleuten, weniger bei den Frauen, am wenigsten bei den Lehrern geltend machen. Gar nicht beeinflusst erscheint die Aussprache durch den Auslandsaufenthalt, nur scheinbar der Tonfall, verhältnismässig stark die Syntax, am stärksten einzelne Redensarten. Seinen Stoff bringt der Verfasser in 25 Kategorien unter, von denen, da der Artikel für Deutschamerikaner von besonderem Interesse ist, hier Proben folgen mögen: 1. Es ist billig, für was es ist. 2. Sie wollte das Meiste daraus machen. 3. Sie hat ihren Anspruch gut gemacht. 4. Das Wetter ist heute famos, ist es nicht? 5. Wollen Sie eine andere Tasse Tee? 6. Ein paar mehr Zimmer; etwas mehr Frucht. 7. F r u c h t statt O b s t. 8. Mein Französisch ist etwas rostig geworden. 9. Sie ist nicht länger jung. 10. Meine Frau ist deutsch, aber ihre Freundin ist englisch. 11. Ich kann es nicht helfen. 12. Ich fühle jetzt besser. 13. Ich vergesse, wer das gesagt hat. 14. Wieviel ist (kostet) das? 15. Heute bin ist spät. 16. Sei nur nicht bange! 17. Einen Freund machen (gewinnen); Geld machen. 18. Tee nehmen. 19. Ich wundere mich, ob wir heute Regen haben werden. 20. Einen Brief posten (mit langem o); es hat schon zweimal gegongt. 21. Ich will für ihn schicken.

22. Wir können nicht dafür warten. 23. Sie ist für ihre süssen Speisen berühmt. 24. Er sprach von was ihn interessierte. 25. Ich werde für zwei Wochen an die See gehen. Nachträge: Kann ich hier Kirschen haben (= bekommen)? Er wird die Vorlesung morgen geben (halten). Heute werde ich keine Klasse nehmen (Schule halten). — Ich bin überzeugt, dass sich das Deutsch hierzulande nicht in diesen Kategorien unterbringen liesse. Um nur ohne viel Nachdenken einige weitere hinzuzufügen, erwähne ich: affordieren (englisches Wort mit der vorwiegend französischen (marschieren), aber auch englischen (drainieren) Lehnwörtern zukommenden Verbalendung); alle von uns, beide von uns = wir alle, wir beide; Sie können das zu einiger (= jeder, engl. any) Zeit tun; für Geld kann man einiges (=alles) haben. Zu fehlen scheinen im Deutsch der Deutsch-Engländer auch die hässlichen Übertragungen gleichen (engl. to like), z. B. ich gleiche Beefsteak; eignen (engl. to own), z. B. er eignet das Haus; eine gute Zeit haben, u. ä. Prof. Breul möchte mit seinem Aufsatz zu weiteren Sammlungen anregen, und dagegen wäre entschieden nichts einzuwenden; aber ich bezweifle sehr stark, dass die wissenschaftliche Ausbeute der Mühe wert wäre. Ich habe selbst vor etwas über zehn Jahren eine beträchtliche Blütenlese aus einer grossen Anzahl deutschamerikanischer Zeitungen jeder Schattierung zusammengestellt und eine kaum weniger reichreichhaltige Sammlung von Ausdrücken im persönlichen Verkehr mit Deutschamerikanern gemacht, jedoch bald die Hoffnung aufgegeben, jemals Ordnung und System in der verwirrenden Masse von Einzelheiten herstellen und bei der ausserordentlichen Anzahl wechselnder Faktoren, deren Produkt die Sprachmischung hierzulande ist, die grossen Grundlinien der Entwicklung und allgemeingültige Gesetze dafür auffiinden zu können. Soviel aber liess sich schon damals feststellen, dass die in Mexiko erscheinenden deutschen Zeitungen an Reinheit des Ausdruckes die amerikanischen Schwestern weit hinter sich liessen; und der Grund dafür ist leicht gefunden, nämlich die weit geringere Ähnlichkeit und Verwandtschaft zwischen dem deutschen und dem spanischen Idiom. Wenn aber auch die wissenschaftliche Ausbeute aus solchen Sammlungen nur mager sein wird, so lässt sich der erzieherische Wert für den Sammler selbst ziemlich hoch anschlagen; denn eine solche Sammeltätigkeit veranlasst zu strenger Selbstprüfung auf Reinheit des sprachlichen Ausdruckes und wird dem deutschamerikanischen Lehrer immer wieder zugute kommen.

American Education, vol. VIII, No. 5 (January, 1905), pp. 267—9: Arthur J. Marvin, German Secondary Education.

Kurze, aber treffliche Orientierung über das deutsche Mittelschulwesen, über die Ziele der verschiedenen Arten der Mittelschule und ihre Aufgabe im nationalen Leben.

The School Review, vol. XIII, No. 1 (January, 1905), pp. 51—57: Paul Kern, Die Neueren Sprachen; Amanda Gimbel, Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins; Lydia M. Schmidt, Euphorion.

Kurze Referate über die genannten Zeitschriften mit besonderer Rücksicht auf ihre Wichtigkeit für den Lehrer an amerikanischen Sekundärschulen.

Edwin C. Roedder.

II. Bücherbesprechungen.

Storm's Pole Poppenspäler. With introduction, notes, and vocabulary by Dr. Wilhelm Bernhardt. Boston, D. C. Heath and Ca., 1904. VIII + 172 pp. Cloth, 35 cents.

Die Lehrer des Deutschen und nicht minder die Schüler werden es dem unermüdlichen Herausgeber Dank wissen, dass er diesen Juwel deutscher Erzählungskunst der Schule zugänglich ge-

macht hat; und wenn ich etwas daran bedauern soll, so wäre es das, dass das nicht schon längst geschehen ist. Die tiefe Wirkung der Novelle auf den Schüler zu erproben habe ich bereits Gelegenheit gehabt; und trotzdem sie sprachlich keine geringen Anforderungen stellt, wage ich die Prophezeiung, dass in der Zukunft viele Lehrer an Sekundärschulen anstatt des tieftraurigen Immensee den prächtigen, herzerfrischenden Pole Poppenspäler vornehmen werden.

Was den editoriellen Apparat anbelangt, so weiss der Lehrer bei jedem neuen Buche Dr. Bernhardts, dass der Schriftsteller und die Schule in gleichem Masse auf ihre Rechnung kommen. Die Wärme, mit der die kurze, aber völlig genügende Einleitung geschrieben ist, berührt wohltuend. Der Text (81 Seiten) ist fehlerfrei; nur auf Seite 58, Zeile 13 ist Haarspiesse statt Haarspriesse zu lesen (ebenso ist im Vokabular, Seite 123, Spalte 2, Zeile 9 von oben "admission free" in "fee" zu bessern). Sehr zu empfehlen ist das Verfahren des Herausgebers, alles Mundartliche unter dem Texte schriftdeutsch wiederzugeben, anstatt es in die Anmerkungen zu verweisen. In diesen hätte ich etwas mehr Aufklärung allgemeinerer Art über die Herrschaft des Dialekts gewünscht; ebenso eine gelegentliche Bemerkung über die Unvollkommenheiten in der Weise, wie Storm den süddeuteschen Dialekt handhabt, — oder vielmehr die Dialekte, denn einmal wenigstens erscheint Alemannisch statt Bairisch. Auch der Mangel an Übereinstimmung in den Zeitangaben konnte angemerkt werden, z. B. dass nach S. 66 Paulsens Hochzeit im Frühling, nach S. 4 jedoch im Spätsommer stattfindet; ebenso zwischen Seite 9, Zeile 10 ff. und Seite 25, Zeile 27. Jedoch können solche geringfügigen Ausstellungen den Wert des ganzen Büchleins nicht schmälern, das wir nochmals recht herzlich willkommen heissen.

A Brief German Course.. By C. F. Kayser, Ph. D., First Assistant in German and Latin, and F. Monteser Ph. D., Head of the German Department, De Witt Clinton High School, New York. New York, Cincinati, Chicago, American Book Company. 363 pp. $1.20.

Um mein Endurteil vorwegzunehmen: ein verzügliches Buch. Ein Blick auf das reichhaltige Inhaltsverzeichnis genügt schon, uns zu überzeugen, dass wir es hier mit der reifen Frucht langjährigen Fleisses und reichster Lehrerfahrung zu tun haben. Das Werk wird sich in kurzer Zeit einen Ehrenplatz erobern und manchen Nebenbuhler aus dem Felde schlagen.

Hervorgegangen ist das Buch aus der Praxis der Sekundärschulen der Stadt New York, deren Verhältnisse im allgemeinen für unser ganzes Land typisch sein dürften. Doch soll damit keineswegs gesagt sein, dass es nur an solchen Schulen erspriessliche Dienste leisten wird.

Der in der Anordnung des grammatischen Stoffes befolgte Plan ist der, vom Leichten zum Schwierigeren fortschreitend nicht eine Wortklasse nach der andern zu behandeln, wobei erfahrungsgemäss die Schwierigkeiten immer gehäuft erscheinen. So bringt beispielsweise Lektion IX (das ganze Buch zerfällt in 75 Lektionen) die possessiven Adjektiva oder "ein-"Wörter; den Gebrauch von dein, euer, Ihr; den Gebrauch des bestimmten Artikels statt des Possessivs; die Übersetzung von it für leblose Dinge. Ähnlich behandelt Lektion XIV den Indikativ des Präsens von werden; den Indikativ des Futurs und den Imperativ von lernen; spezielle Gebrauchsweisen des Futurs; Stellung der Infinitive. Die deutsche Wortbildung wird ebenso in kleinen Partien über das ganze Buch verteilt, und diesen kurzen Darstellungen sind gelegentlich Aufgaben für den Schüler angefügt, mit gegebenen Stämmen ähnliche Ableitungen zu bilden, ein sichtlich lehrreiches und anregendes Verfahren. Über Einzelheiten in der Anordnung des Lehrstoffes liesse sich ja streiten; keine zwei Lehrer werden da je einer Meinung sein; so hätte ich es z. B. gern gesehen, wenn es den Verfassern gelungen wäre, das für alle Ausländer schwerste Kapitel der deutschen Grammatik, die Flexionsweisen der Adjektiva, noch weiter gegen die Mitte des Buches hin zu verschieben, was freilich eine äusserst schwierige Sache gewesen wäre. Was aber den Grundsatz der Verteilung des Stoffes in der angegebenen Weise anlangt, so dürfte man darin einig sein, dass derselbe wenigstens bei Lernenden des Sekundärschulalters das Richtige ist.

Die Fassung der Regeln ist fast durchweg knapp und klar. Bei der Behandlung der Adjektivformen erscheint wieder die Einteilung in starke, schwache und gemischte Flexion; hier gebe ich der Darstellung in Prof. Thomas' Grammatik, die nur starke und schwache Flexion gibt, sehr entschieden den Vorzug und

betrachte die Einteilung in drei Beugungsweisen als unnötige Belastung des Gedächtnisses.

Die deutschen Sätze der Übungen sind sämtlich frisch, anregend und fehlerfrei. Nirgends hat man den Eindruck, dass sie lediglich zur Erläuterung einer grammatischen Regel geschrieben seien. Die Form der Übungen ist die der Einzelsätze, nicht die eines fortlaufenden Gespräches oder Briefes. Gegen den Gebrauch der Einzelsätze lässt sich ja manches einwenden; aber meines Erachtens hat man sich dagegen sehr unnötig ereifert. Die Hauptsache ist doch die, dass sie den Sprachstoff in idiomatischer Korrektheit bieten und inhaltlich nicht so beschaffen sind, dass sich der Schüler nicht ärgert oder schämt, dass man ihm Sätze zumutet wie "der Vater lächelt", "Unsere Tante hat keinen Gärtner, aber der Gärtner des Nachbars hat eine Seele", und wie die Platitüden und Tollheiten des seligen Ollendorf sonst noch heissen mögen. Wie gesagt, findet sich dergleichen bei Kayser und Monteser nirgends; und ein geschickter Lehrer wird manchen der Übungssätze zu einem kleinen Gespräche ausspinnen können. Ausserdem aber bieten die Einzelsätze immer den nicht zu unterschätzenden Vorzug, dass der Lehrer nach Belieben einen Teil oder Teile der Übungen auslassen und für spätere Wiederholung des Lesestoffes aufsparen kann, was bei der zusammenhängenden Übung, besonders beim Gespräch, ganz ausgeschlossen ist.

Ein weiterer Vorzug des Buches sind die Wiederholungsaufgaben; im ganzen enthält es elf Lektionen, die diesem Zwecke gewidmet sind. Ausser grammatischen Fragen enthalten diese Lektionen Lesestücke, darauf gegründete Gesprächsübungen, Gedichte, Sprichwörter u. dgl. Die Lesestücke eignen sich zur Behandlung aus dem Stegreif, neue Vokabeln sind unter dem Texte beigegeben, und das Kraftgefühl, das den jugendlichen Schüler ergreifen muss, wenn er so von Stufe zu Stufe fortschreitend sich an zusammenhängende Texte und gar Gedichte heranwagen kann, ohne sich eigens darauf vorbereiten zu müssen, ist seines erziehlichen Wertes wegen gar nicht hoch genug anzuschlagen.

Ein Anhang verzeichnet die starken, gemischten und unregelmässigen Verba in alphabetischer Reihenfolge, die natürlich schon in den Übungen nach Klassen gegeben worden sind. Am Schlusse finden sich von den vom "Board of Regents of the State of New York" vorgeschriebenen Gedichten noch die, die nicht bereits in den Wiederholungsaufgaben enthalten sind. Wegen der Auswahl ist also mit den Verfassern des Buches nicht zu rechten.

Sehr schade ist es, dass nicht ein kurzgefasster Anhang mit den Hauptregeln der Syntax wenigstens in Verweisen auf den in den Lektionen enthaltenen Stoff beigegeben ist, oder in Ermangelung dessen wenigstens ein ausführliches Register. Den Umfang hätte das nicht erheblich vermehrt, und anderseits wäre das Buch dann auch zu Nachschlagszwecken verwendbar, könnte auch dann im College leichter Verwendung finden. Dem liesse sich in einer zweiten Auflage, die nicht lange auf sich warten lassen wird, leicht abhelfen. Für Studierende unter dem Collegealter wird sich der Lehrgang ausgezeichnet eignen; für die, die nur ein Jahr deutsch nehmen, nicht minder als für die, die sich aufs College vorbereiten. Das Buch hat mir bei der Prüfung Freude gemacht, und ich wünsche ihm alles Glück auf den Weg, den es verdient.

Univ. of Wis. **E. C. Roedder.**

III. Eingesandte Bücher.

Annuaire de l'enseignement primaire (fondé par M. Jost), publié sous la direction de M. Félix Martel, Inspecteur général de l'instruction publique. Vingt et unième année, 1905. Paris, Librairie Armand Colin.

New Second Music Reader by James M. McLaughlin, Director of Music, Boston Public Schools, and W. W. Gilchrist, Author of "Exercises for Sight-Singing Classes," etc. Ginn & Co., Boston. Price 35 cts.

Sprachübungen (In sieben Heften). Im Anschlusse an die Lesebücher der Serie Weick-Grebner. Bearbeitet für den deutschen Unterricht in amerikanischen Volksschulen von Emil Kramer. Gust. Mühler, Cincinnati, O.

A German Drill Book containing materials essential to beginners in the study of German by Francis Kingsley Ball, Ph. D., Instructor in Greek and German in the Phillips Exeter Academy, Author of the "Elements of Greek," etc. Boston, D. C. Heath & Co., 1904.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI. März 1905. Heft 3.

Lehrertagsnotizen.

Aus einer in dieser Nummer veröffentlichten Chicagoer Korrespondenz ist ersichtlich, dass die Vorbereitungen für den nächsten Lehrertag im besten Gange sind. Die Chicagoer Universität öffnet uns ihre Tore, ein Bürgerausschuss, dessen Kern die Herren Dewes, Mannhard, Prof. von Klentze und Schmidhofer bilden, ist mit der Ausarbeitung und Durchführung eines Planes zur Unterhaltung der Gäste beschäftigt. Wir können den Mitgliedern des Lehrerbundes genussreiche Tage in Aussicht stellen.

* * *

Ein gutbesuchter, erspriesslicher Lehrertag muss unter allen Umständen zustande kommen. Wer seine Berufspflichten ernst auffasst, wer mit dem Streben und Wirken des Lehrerbundes einverstanden ist, sollte sich nur durch zwingende Gründe vom Besuche des Lehrertages abhalten lassen. Eine schwache Beteiligung dürfte das Weiterbestehen des Nationalen D. A. Lehrerbundes ernstlich gefährden.

* * *

Wir hoffen, in der Aprilnummer das vollständige auf drei Hauptversammlungen berechnete Programm veröffentlichen zu können. Vorträge bezw. Referate sind in Aussicht gestellt von den Herren Prof. Cutting, Florer und Kern, Seminardirektor Griebsch, Supt. Woldmann und

Herrn Huber. Für vier Vorträge ist noch Raum. Wir richten wiederholt die dringende Bitte an diejenigen, die bereit und geneigt sind, ihr Wissen und Können in den Dienst unserer Sache zu stellen, sich mit dem Präsidenten des Lehrerbundes, Herrn B. A. Abrams, Milwaukee, oder mit dem Bundessekretär, Herrn Alexius Mueller, Lockport, N. Y., sofort in Verbindung zu setzen.

* * *

„Auf wie viel Teilnehmer am Lehrertage dürfen wir zählen?", fragt ein Mitglied des Chicagoer Ortsausschusses. Unsere Antwort lautet: Cincinnati stellt sechzig Teilnehmer, Cleveland bleibt hinter Cincinnati nicht zurück, Milwaukee sollte mit Leichtigkeit eine Schar von fünfzig entsenden, Indianapolis dreissig; Toledo, Columbus, Buffalo und Erie zusammen nicht weniger; Baltimore und die übrigen östlichen Städte sollten gut vertreten sein. Die alten bewährten Freunde des Lehrerbundes in diesen Städten sollten mit dem Vorstande des Lehrerbundes dafür sorgen, dass die Wirklichkeit nicht allzuweit hinter diesen vielleicht etwas kühnen Erwartungen zurückbleibt. Chicago gibt sich nicht gern mit Kleinigkeiten ab.

Lehrproben zum deutschen Unterricht nach konkreter Methode.

Von **Dr. Arthur Altschul,** San Francisco.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

II.

Grammatik in der Volksschule.*)

Die drei Formen der zweiten Person in Pronomen, Verbum und Possessivum.

Der im Folgenden behandelte Lehrstoff ist nicht etwa in einer einzigen Stunde durchzunehmen, sondern er ist über eine ganze Anzahl von Stunden zu verteilen; jeder der Abschnitte, in die ich sie eingeteilt habe, ist hinreichend für eine ganze Grammatiklektion, die ja in der Regel nur einen Teil der deutschen Unterrichtsstunde ausfüllen wird.

---

*) Während der Aufsatz, der hier zum Abdrucke kommt, sich ausschliesslich an Lehrer des Deutschen wendet, die im Verkehr mit ihren Schülern natürlicherweise die Anredeform "du" gebrauchen, wird auch der Lehrer des Deutschen an einer Sekundärschule oder einem College mancherlei Anregung daraus schöpfen können, wenn er auch von der Form "Sie" ausgehen muss; nicht minder auch der Lehrer, der sich grundsätzlich oder der Umstände halber bei der Einübung der Grammatik des Englischen bedient. Anm. der Red.

1. "du" und "ihr".

(Man muss sich denken, dass die Klasse erst seit wenigen Stunden das Studium des Deutschen begonnen hat; die Schüler kennen bereits die persönlichen Fürwörter im Nominativ, aber von der zweiten Person nur erst die Form "du".)

Wer sitzt hier? (Auf John deutend.) D u sitzt hier. Wer sitzt hier? (Mit einer Armbewegung die ganze Klasse bezeichnend.) I h r sitzt hier. (Zu verschiedenen Schülern:) D u bist ein Schüler. D u bist ein Schüler. D u bist ein Schüler. (Mit derselben Armbewegung — und hier mag die Bemerkung angebracht werden, dass dergleichen untechnische Erklärungskunstgriffe, an Stelle von grammatischen Auseinandersetzungen und Kunstausdrücken verwandt, öfters sehr nützlich sein können.) I h r seid alle Schüler. Du, ihr; du, ihr. Ich sage "du" zu John. John, d u sitzt hier. Ich sage "du" zu Mary. Mary, d u sitzt hier. Aber zu John und Mary sage ich "ihr". John und Mary, i h r sitzt hier. Fritz und Wilhelm, i h r habt Bücher. Mary, du kannst singen; Ruth, du kannst singen; Mary und Ruth, i h r könnt singen. (Mit Armbewegung:) Ihr sitzt alle hier; ihr habt alle Bücher; ihr könnt alle singen. Mary, do you understand it? — I don't know. — Well, tell John that he can sing. — John, du kannst singen.— Now tell John and Fritz that they can sing. — John und Fritz, du kannst singen. — Nein, nein. "John, du kannst singen", gut; aber "John u n d Fritz, d u kannst singen" (schüttelt den Kopf). What did I say when I did this (macht die Armbewegung)? Well, Anna! — Ihr könnt singen. — Gut. I h r könnt singen. Mary, tell all the other scholars that they can sing. — Ihr könnt singen. — (Noch mehrere andere Schüler müssen die Klasse mit denselben Worten anreden und dabei auch die den Plural bedeutende Geste ausführen. Dies wird dann variiert, indem verschiedene Schüler einen und dann zwei Mitschüler folgendermassen anreden müssen: "(Patrick,) du sitzt hier. (Fritz und Wilhelm,) ihr sitzt hier". Der Lehrer schreibt hierauf an die Wandtafel:

du sitzt hier	ihr sitzt hier
du hast ein Buch	ihr habt Bücher
du kannst singen	ihr könnt singen.

Hierauf zeichnet er über der linken Kolumne, anstatt der Überschrift "Singular", das Bild eines kleinen Jungen, und über der rechten Kolumne das Bild von zwei oder mehr Kindern. Er liest dann vor, indem er bei jedem Satz mit dem Finger auf das betreffende Bild deutet. Er lässt dann einige Schüler dies wiederholen, wobei sie auch die Geste nicht vergessen dürfen. Mary, ich habe ein Buch; John hat auch ein Buch; haben wir Bücher? — Ja, ... (Der Lehrer sieht auf das an der Wandtafel Geschriebene, um anzudeuten, dass Mary den Rest ihrer Antwort dort suchen soll.) ... ihr habt Bücher. — Ruth, ich kann singen, und Patrick kann singen; können wir singen? — Ja, ihr könnt singen. — Und Wilhelm kann auch singen. Können wir alle drei singen? — Ja, ihr könnt alle drei singen. — Who will ask another question of the same kind? Anna! — Ruth, da ist Mary, und hier bin ich; sitzen wir hier? — Ja, ihr sitzt hier. — Very good. (Der Lehrer schreibt an die Tafel, links: "Habe i c h ein Buch? Ja, d u hast ein Buch" und rechts: "Haben w i r Bücher? Ja, i h r habt Bücher." Darauf lässt er die Schüler alles an der Tafel stehende abschreiben.) Sitzt ihr alle in der Schule? John! — Ja, wir sitzen alle in der Schule. — Fritz, kannst du singen? — Ja, ich kann singen. — Könnt ihr alle singen? — Ja, wir können alle singen.

2. "Sie."

(Für die Anfangsfragen des Folgenden ist vorausgesetzt, dass wenigstens ein Mitglied der Klasse den Unterschied von "du" und "Sie" schon beherrscht.)

Anna, habe ich ein Buch in der Hand? — Ja, Sie haben ein Buch in der Hand. — Mary, habe ich ein Buch in der Hand? — Ja, du hast ein Buch in der Hand. — Wrong. Anna! — Ja, Sie haben eine Buch in der Hand. — Anna, tell Mary that she is here, and then tell me that I am here. — Du bist hier; Sie sind hier. — Tell us that we can sing. — Du kannst singen; Sie können singen. — That we have a book. — Du hast ein Buch; Sie haben ein Buch. — You don't use the same words in speaking to Mary, and in speaking to me? — No, Sir. — What word did Anna use in speaking to Mary? John! — Du. — And in speaking to me? — Sie. — Do both words mean the same? Ruth! — Yes. — Translate. — You. — Anna, what would you say in speaking to Ruth? — Du. — To Fritz? — Du. — To John? — Du. — To Miss Smith? (Eine Lehrerin.) — Sie. — To Mr. Müller? (Der Schuldirektor.) — Sie. — Well, who can tell me when we say "Sie"? John! — When we speak to somebody who is older than we. — Well, then I suppose Anna says "Sie" to her father. Do you, Anna? — No. — To your mother? — No. — To any of your relatives? — No. — Well, John! — We say "Sie" when we speak to a stranger. — That is better; but it is not right yet. What kind of a word is "Sie"? Fritz! — A polite word. — Yes, you may say so; only that does not mean that the other word is rude; "du" is what we call a f a m i l i a r word. "Mr. Wagner" is a polite form of address; but you don't say "Mr. Wagner" to your father; you say "father"; that is a f a m i l a r way of speaking. Now in German, when you speak to a person whom you would address as Mr. So-and-so, or Mrs. So-and-sa, or Miss So-and-so, you say "Sie"; but when you speak to a person whom you would address in a familiar way, as "father" or "mother" or "Paul" or "Bertha", then you say "du".*) Well, for the present the main thing to remember is, that I always say "du" to one of you, and "ihr" to two or more of you, and that you must always say "du" and "ihr" to each other, but "Sie" to me.

(Der Lehrer fügt hierauf der noch an der Wandtafel stehenden, in 1. mitgeteilten Tabelle als dritte Kolumne hinzu "Sie sitzen hier, Sie haben Bücher, Sie können singen", und zeichnet über der neuen Kolumne das Bild eines Herrn.)

Wilhelm, wer bin ich? — Sie sind der Lehrer. — Gut, Wie heisse ich? Ruth! — Sie heissen Herr ..... — Wieviele Hände habe ich? John! — Sie haben zwei Hände. — Wo sitze ich? Fritz! — Sie sitzen am Tisch. — Kann ich deutsch sprechen? Mary! — Ja, Sie können deutsch sprechen. — Tell Fritz that he can speak German. — Fritz, Sie können deutsch sprechen. — Do you call him Mr. Wagner? — Oh! Fritz, du kannst deutsch sprechen.

Tell me something about myself. Wilhelm! — Sie haben ein Buch in der Hand. — Mary! — Sie können lesen und schreiben. — John! — Sie sitzen auf einem Stuhl.

Wilhelm, call one of the other scholars by his name, and tell him that he can write; and then tell me that I can write. — Patrick, du kannst schreiben; Herr ...., Sie können schreiben. — Ruth, say in the same way: "Where are you?" — Anna, wo bist du? Herr ...., wo sind Sie? — Wilhelm, say: "Why don't you come?" — John, warum kommst du nicht? Herr ...., warum kommen Sie nicht?

Now I want you to say something first to one other scholar, then to two scholars, then to me. John, say: "You are here." — Patrick, du bist hier; Mary

---

*) Diese Regel dürfte fürs erste genügen, obgleich sie in ihrer zweiten Hälfte bedeutende Ausnahmen erleidet: Freunde und Bekannte reden oft einander, und Vorgesetzte reden oft ihre Untergebenen (Schüler, Soldaten, Arbeiter, Dienstboten u. s. w.) als "Fritz", "Müller" u. s. w., aber zugleich mit "Sie" an.

und Ruth, ihr seid hier; Herr ...., Sie sind hier. — Gut. Anna, say: "What have you there?" — Caterina, was hast du da? Fritz und Wilhelm, was habt ihr da? Herr ...., was haben Sie da?

3. "sie" und "Sie".

Ruth, translate "sie kommt". — You come. — No! Sie kommt. "Da ist die Frau; sie kommt." — She comes. — Correct. Translate "sie geht". — She goes. — "Sie kommen". — You come. — Yes; but may it not mean something else? "Ich komme, wir kommen; er kommt, sie kommen." — They come. — Yes. "Sie kommen" may mean "they come", or it may be the polite expression for "you come". Wilhelm, translate "SIE". — You or they. — Is that all? Anna! — You, or they, or she. — Yes. (Hierauf schreibt der Lehrer folgendes an die Wandtafel:

s i e, s i e, S i e.
she they you

Hier steht s i e: Here s h e stands.
Hier stehen s i e: Here t h e y stand.
Hier stehen S i e: Here y o u stand.

Sie stehen hier: { They stand here / or / You stand here.

Dies wird von den Schülern abgeschrieben. Darauf schreibt der Lehrer noch folgende Sätze and und lässt sie übersetzen: "Was sagen Sie? Sie schreibt. Sie spielt nicht. Sie komen nicht. Wo spielen sie? Spielen Sie nicht?")

4. "dein" und "euer".

(Bisher sind von den Possessiven nur "mein" und "dein" vorgekommen.) Fritz, d u sitzt hier. Fritz und Mary, i h r sitzt hier. Fritz, ich bin d e i n Lehrer; Mary, ich bin d e i n Lehrer; Fritz und Mary, ich bin e u e r Lehrer. John, ich bin d e i n Lehrer; (zur Klasse, mit Armbewegung:) Kinder, ich bin e u e r Lehrer. Fritz, John ist d e i n Freund; Mary, John ist d e i n Freund; Fritz und Mary, John ist e u e r Freund. Fritz, d e i n Name ist Wagner; Wilhelm, d e i n Name ist Wagner; Fritz und Wilhelm, e u e r Name ist Wagner. John, d e i n Vaterland ist Amerika; Ruth, d e i n Vaterland ist Amerika; John und Ruth, e u e r Vaterland ist Amerika. John, d u liebst d e i n Vaterland; Ruth, d u liebst d e i n Vaterland; John und Ruth, i h r liebt e u e r Vaterland. (Der Lehrer skizziert an der Wandtafel einen Jungen und ein Mädchen und schreibt dazu "Wilhelm" und "Anna". Grosse Heiterkeit.) Wilhelm, das ist d e i n Bild; Anna, das ist d e i n Bild; Anna und Wilhelm, das ist e u e r Bild. Anna, d u siehst hier d e i n Bild; Wilhelm, d u siehst hier d e i n Bild; Anna und Wilhelm, i h r seht hier e u e r Bild. (Der Lehrer fügt nun der an der Wandtafel stehenden alten Tabelle über "du, ihr, Sie" unten hinzu: "d u siehst d e i n Bild, i h r seht e u e r Bild"; hierauf schreibt er folgende neue und kürzere Tabelle an, mit den Bildern wie vorher:)

(Bild: Junge.)		(Bild: Kinder.)	(Bild: Herr.)
you	d u	i h r	S i e.
your	d e i n	e u e r	

5. Ihr.

Patrick, ist das dein Buch? — Ja, das ist dein Buch. — Welches Buch ist das? — Das ist dein Buch. — Wrong. (Auf Patrick deutend:) Wer ist hier? Du. (Auf sich selbst deutend:) Wer ist hier? — (Nach längerem Nachdenken:) Sie. — Very good. You don't say "du" to me, do you? — No, Sir. — Well, then you

must not say "dein" to me, either. (Auf die kürzere Tabelle deutend:) "Du" and "dein" belong together. Well, who can answer? Welches Buch ist das? Wilhelm!? — Das ist Ihr Buch. — Gut. Ruth, das ist dein Buch; was ist das hier? — Das ist Ihr Buch. — Patrick, das ist dein Kopf; was ist das? — Das ist Ihr Kopf. — (Der Lehrer vervollständigt die alte Tabelle durch Zufügung von "S i e sehen I h r Bild" und die neue durch Zufügung von "Ihr".) John, du hast dein Buch in der Hand; habe ich mein Buch in der Hand? — Ja, du hast Ihr Buch... (Der Lehrer deutet auf die kürzere Tabelle.) ... Ja, Sie haben Ihr Buch in der Hand. (Der Lehrer lässt in dreifacher Weise übersetzen "You and your father" und "Have you your book?", wobei immer entweder der Lehrer oder der Schüler auf die betreffende Abbildung über der Tabelle deuten muss.) Fritz, kannst du mein Auge sehen? — Ja, ich kann Ihr Auge sehen. — Kannst du dein Auge sehen? — Nein. — Now tell John, and then Anna and Mary and Ruth, and then me, that we can't see our own eyes. — John, du kannst dein Auge nicht sehen. Anna und Mary und Ruth, ihr könnt euer... — Eure Augen.— ... eure Augen nicht sehen. Herr ..., Sie können Ihr Auge nicht sehen. — Gut.

6. "komm!" und "kommt!"

(Bisher sind nur Formen wie "komm, gib" u. s. w. vorgekommen. — Der Lehrer beginnt diesmal gleich schriftlich, indem er der kürzeren Tabelle folgende Zeile zufügt:

come! k o m m ! k o m m t ! k o m m e n S i e !

Hierauf fängt er zu sprechen an.)

Patrick, komm zu mir. Fritz und Wilhelm, kommt zu mir. Anna, geh ans Fenster; Patrick, geh ans Fenster; Fritz und Wilhelm, geht ans Fenster. Anna, mach das Fenster auf; Fritz und Wilhelm, macht das Fenster auf. Ruth, steh auf; Mary steh auf; John, steh auf; steht alle drei auf; (zur Klasse:) steht alle auf. John, kannst du schreiben? — Ja, ich kann schreiben. — Geh zur Tafel; schreibe deinen Namen. Fritz und Wilhelm, könnt ihr schreiben? — Ja, wir können schreiben. — Geht zur Tafel; schreibt meinen Namen. (Zu verschiedenen Schülern:) Schreibe; schreibe; schreibe; (zur Klasse:) Schreibt! (Der Lehrer schreibt eine separate Imperativtabelle an die Tafel, wie folgt:)

k o m m ! k o m m t ! k o m m e n S i e !
s c h r e i b e ! s c h r e i b t ! s c h r e i b e n S i e !

Anna, geh zur Tür. Ruth, halte Anna fest: Mary, du auch; Ruth und Mary, haltet sie fest; lasst sie gehen.

7. "kommen Sie!"

John, tell Fritz to come to you. — Fritz, komm zu mir. — Now tell Fritz and Wilhelm. — Fritz and Wilhelm, kommt zu mir. — Now tell me (Deutet auf die Wandtafel.) — Herr ..., kommen Sie zu mir. — (Der Lehrer tut es. Darauf veranlasst er mehrere andere Schüler, dieselbe Aufforderung an ihn zu richten, und geht zu jedem.) Who will tell me something else that I am to do? — (Verschiedene Schüler:) Gehen Sie zur Tür! Halten Sie Fritz fest! Schreiben Sie meinen Namen! (Der Lehrer tut es.) — Ruth, tell first one scholar, and then two scholars, and then me, to open the window. — Anna, mach das Fenster auf; Fritz und Wilhelm, macht das Fenster auf; Herr ..., machen Sie das Fenster auf.

8. "i" statt "e" im Imperativ.

John, ich gebe dir die Hand. Fritz, g i b mir die Hand. Wilhelm, g i b mir die Hand. Ruth und Mary, gebt Caterina die Hand. (Zu verschiedenen Schülern:) S i e h das Bild! Seht das Bild! Kannst du lesen? L i e s das Wort! Lest das

Wort! (Der Lehrer fügt der Imperativ-Tabelle als dritte Zeile hinzu "lies! lest! lesen Sie!")

9. Imperativ mit Pronomen und Possessionen der zweiten Person.

Patrick, du sitzt hier; steh auf! Fritz und Wilhelm, ihr sitzt; steht auf! John, du hast ein Buch; gib mir das Buch! Mary und Ruth, ihr habt Bücher; gebt mir die Bücher! Ruth, gib mir dein Buch! Ruth und Mary, gebt mir eure Bücher! Fritz, mache dein Buch zu! Fritz und Wilhelm, macht eure Bücher zu! (Der Lehrer schreibt die folgenden Sätze an die Wandtafel und lässt sie von den Schülern vorlesen, dann abschreiben und eventuell auswendig lernen:)

John,	du sitzt hier;	steh auf;	gib mir dein Buch!
Fritz und Otto,	ihr sitzt hier;	steht auf;	gebt mir euer Buch!
Herr Müller,	Sie sitzen hier;	stehen Sie auf;	geben Sie mir Ihr Buch!

Kind,	sage mir,	wo du dein Buch hast.
Kinder,	sagt mir,	wo ihr euer Buch habt.
Frau Braun,	sagen Sie mir,	wo Sie Ihr Buch haben.

10. Imperativ von Reflexionsverben.

(Ich füge dies hier an, obgleich es erst bedeutend später als das vorhergehende den Schülern zu bieten ist. — Nachdem der Indikativ der Reflexiva gelernt ist, nimmt der Lehrer den Imperativ in Angriff, indem er die kürzere du-ihr-Sie-Tabelle durch "dich, euch, sich" bereichert, und sonst etwas verändert, an die Wandtafel schreibt, wie folgt:

	du	**ihr**	**Sie**
	Kind!	**Kinder!**	**Herr Müller!**
	setze!	**setzt!**	**setzen Sie**
yourself	**dich**	**euch**	**sich**
	dein	**euer**	**Ihr**

Er liest hierauf, indem er auf die Worte an der Tafel deutet, zwei oder dreimal vor "Setze dich, setzt euch, setzen Sie sich". Darauf beginnt die Konversationsübung.)

Ich setze mich. John, steh auf; setze dich. Anna, steh auf; setze dich. Fritz und Wilhelm, steht auf; setzt euch. (Zur Klasse:) Steht alle auf; setzt euch. Ruth, Mary, John, steht auf. Fritz, tell one of them, and then the two others, to sit down. — John, setze dich. Ruth und Mary, setzt euch.

Wilhelm, steh auf. Wilhelm steht. Ich stelle mich zu Wilhelm. Fritz, stelle dich auch zu Wilhelm. John, stelle dich zu mir. Ruth and Mary, stellt euch zu uns. Ruth, tell Anna to join us. — Anna, stelle dich zu uns. — Mary, tell Caterina and Patrick. — Caterina und Patrick, stellt euch zu uns.

Ich sehe mich um. Ruth, sieh dich um. John, sieh dich um. Seht euch alle um!

Now I will tell you what I want to do, and you must tell me to do it, or not do it. Ich will mich setzen. John! — Setze dich! — (Der Lehrer bleibt stehen und macht ein erstauntes Gesicht. Heiterkeit. Hände.) Ruth! — Setzen Sie sich! (Der Lehrer tut es.) — Ich will mich umsehen. Anna! — Sehen Sie sich nicht um. — Wilhelm, ich will mich umsehen, und Anna sagt, ich soll nicht; was sagst du? — Sehen Sie sich **nicht** um. — Gut, ich will mich nicht umsehen. John, stelle dich an die Tür. Fritz und Wilhelm, stellt euch zu John. Ich will mich an die Tür stellen. Anna! — Ja, stellen Sie sich an die Tür. — Zu wem soll ich mich stellen? Ruth! — Stellen Sie sich zu John.

(Der Lehrer schreibt dann folgende Sätze zum Lesen und Abschreiben an die Wandtafel:)

Du stehst; lege dich hin!
Ihr steht; legt euch hin!
Sie stehen; legen Sie sich hin!

Du bist müde; setze dich auf dein Sofa.
Ihr seid müde; setzt euch auf euer Sofa.
Sie sind müde; setzen Sie sich auf Ihr Sofa.

Unsere Bäume.

B. Die Laubbäume.

Von **D. Lange,** St. Paul, Minn.)

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

1. Im März oder April lasse man die Kinder Zweige von den Bäumen der Umgegend in die Schule bringen. Diese stelle man in Wasser an einen sonnigen Platz, wo sie bald treiben werden. Der Lehrer hat natürlich darauf zu sehen, dass die Kinder keine Bäume beschädigen. Die Zweige müssen mit einem scharfen Messer abgeschnitten werden.

2. Man leite nun die Kinder an, die verschiedenen Zweige zu unterscheiden. Manche, wie die Kastanie und Baumwollpappel, tragen grosse Knospen, die mit einer Art Harz oder Wachs überzogen sind. Die Zweige der Ulmen (Elms) tragen keine wirklichen Endknospen. Alle Knospen sind in Schuppen eingeschlossen. Diese schützen die eingeschlossenen Blättchen sehr wirksam gegen Austrocknung, aber sehr wenig gegen Kälte. Im Winter gefrieren die Knospen, ohne Schaden zu leiden.

Man kann Zweige von vielen Arten bringen, aber man ermüde die Kinder nicht durch zu viele Einzelheiten in der Beschreibung. Wir wollen das Interesse der Kinder wecken und rege halten; es ist nicht unser Zweck, Systematiker zu bilden.

3. Später beobachte man, wie die ins Wasser gestellten Zweige treiben. Die Kinder werden allerlei beobachten. Die Knospen schwellen, die Schuppenblätter fallen ab. Jede Art oder Gattung hat die jungen Blätter eigentümlich gefaltet oder gewickelt. Die Blätter entwickeln sich aus der Knospe im wirklichen Sinne des Wortes.

4. Laubbäume im Winterzustand. Die Kinder sollten nun die Bäume im Freien beobachten und erkennen lernen. Jeder Baum zeigt in seinen Ästen und Zweigen eine charakteristische Krone, die vor dem Erscheinen der Blätter so recht klar hervortritt. Nach wenig Übung wird jedes Kind die Ulme, die italienische Pappel, die Kastanie, die Weisseiche und andere leicht am Geäste erkennen. Wie scharfe Schattenbilder heben sich jetzt die Bäume gegen den Hintergrund des Himmels ab. Sie bilden vorzügliche Objekte für den Zeichenunterricht. Mit einem billigen Kodak können Lehrer und Schüler vorzügliche kleine Bilder anfertigen. Auf die Farbe und Risse der Rinde ist hier auch hinzuweisen.

Die lebenden Teile des Baumes sind die Knospen und eine dünne Schicht zwischen der rissigen toten Rinde und dem Holz. Die äussere tote Rinde dient zum Schutz gegen Dürre, Sonnenhitze und Feuer. Der Stamm alter Waldbäume wird durch leichte Waldfeuer nicht beschädigt, denn die korkartige Rinde ist ein schlechter Wärmeleiter.

Das Holz dient nur als Leitung für Wasser und Säfte und als Stütze für die lebenden Teile. Hohle Bäume wachsen und leben weiter, werden aber leicht vom Sturm zerbrochen.

5. Wann und wie man junge Bäume pflanzt. Einheimische Arten gedeihen am leichtesten. Je mehr Wurzeln man mit ausgräbt desto besser. Da man aber selten alle Wurzeln mit ausgraben kann, sind die Zweige etwas zurückzuschneiden. Für den jungen Baum gräbt man ein ziemlich grosses Loch, wirft erst etwa 6—12 Zoll gute, schwarze Erde hinein, setzt dann den Baum ein, füllt das Loch mit schwarzer Erde und stampft oder tritt die Erde ziemlich fest, damit die feinen Saugwurzeln mit der Erde in enge Berührung kommen. Die Erde muss feucht erhalten werden. In einem Umkreis von 1—2 Fuss ist die Erde einige Jahre von Grass und Kräutern rein zu halten, so dass Luft, Regen und Wärme zu den Wurzeln gelangen können.

Natürlich müssen die Wurzeln während des Transports absolut feucht gehalten werden, und zu diesem Zweck sind sie mit feuchtem Sacktuch zu umwickeln.

6. Empfehlenswerte Arten. Für die nördlichen Staaten sind besonders zu empfehlen: Linden, Ulmen, Zuckerahorne, Birken, Ebereschen, Kastanien, Weiden und Eichen. Die letzteren wachsen aber ziemlich langsam. Alle Pappeln, Eschenahorne (boxelders) und andere Ahorne wachsen zwar schnell, die meisten sind aber weder schön noch langlebig.

6. Arbor Day Pläne. Es ist an der Zeit, dass man mit dem planlosen Pflanzen von Schattenbäumen aufhört. Die meisten Städte und Strassen haben genug Schattenbäume, manche entschieden zu viele.

Der Verfasser möchte mit besonderem Nachdruck das Anpflanzen von Obstbäumen empfehlen. Im Frühling 1904 wurden in St. Paul, Minnesota, etwa 2000 Apfel- und Pflaumenbäume an die Schulkinder verteilt. Die Kinder kauften die Bäume. Der Preis war 3 cts. für ungepfropfte und 12 cts. für gepfropfte Bäumchen. Etwa 90% der verteilten Bäume sind in gutem Zustande.

Der Ladies' Thursday Club hatte die Besorgung und Verteilung der Bäume unternommen. Es ist gewiss sehr zu wünschen, dass blühende und tragende Obstbäume unseren öden Bauplätzen und Landstrassen ein mehr heimatliches Aussehen gäben. Vereine und Lehrkörper können auf diesem Gebiete eine segensreiche Tätigkeit entfalten. Zu viele amerikanische Häuser sind nur Wohnungsschuppen. Es fehlt an dem gemütvoll anheimelnden Schmuck von Obstbäumen, Gesträuch und Blumen.

Unsere Stadtbauplätze sind für Obstbäume sehr geeignet. Für die nördlichen und mittleren Staaten würden sich folgende Arten eignen:

Fruchtbäume. Äpfel: Duchess, Pattens, Greening, Wealthy.

Zahme Pflaumen: De Soto, Surprise, Wolf.

Wilde Pflaumen: Aitkin, Compass Cherry Pflaume, Ocheeda.

7. Blüten. Alle Bäume haben Blüten, doch sind sie oft nicht auffallend, weder in Form noch in Farbe. Viele blühen sehr früh, ehe die Blätter erscheinen. Hasel, Walnuss, Butternuss, Birken, Eisenbaum tragen lange Staubkätzchen (staminate flowers). Am Haselstrauch erscheinen die Fruchtblüten (pistillate flowers) als kurze, dunkelrote Fäden am Ende mancher Knos-

pen. An Weiden und Pappeln finden sich männliche (staminate) und weibliche (pistillate) Blüten auf getrennten Bäumen. Bei Eichen und Nussbäumen stehen sie auch getrennt, aber auf demselben Baum. Von den Eschenahornen (boxelders) tragen manche Bäume Staubblüten, andere Fruchtblüten. Alle Staubblüten welken und fallen ab, nachdem sie eine Masse Blütenstaub ausgeschüttet haben.

Es wird die Kinder interessieren, die verschiedenen Arten der Baumblüten kennen zu lernen.

8. Bestäubung. Bei allen Kätzchenblüten überträgt der Wind den Blütenstaub auf die Fruchtblüten. Manche Baumblüten werden aber auch von Bienen und anderen Insekten besucht und diese vermitteln dann die Bestäubung. Dies ist der Fall bei Weiden, manchen Ahornarten und bei allen kultivierten und wilden Obstarten, bei Linden, Katalpas und Kastanien.

9. Früchte und Samen. Bei vielen Waldbäumen reifen die Früchte sehr schnell. Ulmen und manche Ahornarten werfen bereits den reifen Samen ab, längst bevor die Blätter ausgewachsen sind, und die zarten Wollflocken der Pappeln und Weiden streut der Wind in den ersten linden Tagen des Juni über Stadt und Land. Nüsse, Kastanien und Weisseicheln (Quercus alba und Quercus macrocarpa) reifen erst im Herbst. Die Roteicheln (Quercus rubra, Quercus velutina und andere) reifen erst im zweiten Herbst.

Eschenahorne, Wachholder, Fichten und mehrere wilde Sträucher und Ranken behalten die reifen Samen durch den Winter, und diese werden im Frühling vom Wind zerstreut oder werden von hungrigen Zugvögeln verzehrt. Manche Samen werden dabei zufällig gepflanzt, bei anderen gehen dieselben unbeschädigt durch Magen und Darm der Vögel.

10. Gärtner und Förster der Natur. Der erste Preis auf diesem Gebiet gebührt dem Wind. Alle befiederten und bewollten Samen werden von ihm weit und breit gesät. Die grossen Fichtenwälder der ganzen Erde, die Pappelhaine im hohen Norden, das niedrige Weidengestrüpp an der öden Küste von Kap Nome und Grönland, sie alle hat der grosse Förster Wind gepflanzt. Bei den Bäumen heisst es: "Wer zuerst kommt, wächst zuerst." Wo ein Waldbrand den Boden entblösst hat, wo das Wasser Schluchten gerissen oder frische Erde aufgeschwemmt hat, wo durch menschliche Tätigkeit ein Stück Erde freigelegt wurde, dort erscheinen sofort die windgepflanzten Weiden und Pappeln und bilden ein dichtes Gebüsch, bevor andere Bäume Zeit und Gelegenheit gehabt haben, sich anzusiedeln. Schreiber dieses hat oft beobachtet, dass auf einer Fläche von mehreren Ackern auf jeden Quadratzoll 1—5 Samen der Baumwollpappel gefallen waren.

Allmählich siedeln sich unter den Pappeln und Weiden andere Bäume an, z. B. Fichten, Eichen, Ahorne u. s. w. In 50—75 Jahren wird der abgebrannte Fichtenwald wieder von der Natur erzeugt.

Die Samen der Fichten, Ahorne, Ulmen und Birken wirbelt der Wind nur kurze Strecken fort, während die winzig kleinen Samen der Pappeln und Weiden meilenweit getragen werden.

Wilde Kirschen, Trauben und fast alle wilden Beeren werden von Vögeln gepflanzt. Eicheln, Buchnüsse, wilde Gurken und andere Samen werden von Blauhähern verschleppt, während verschiedene Eichhörnchen als Nusspflanzer fungieren. Von anderen Bäumen, z. B. vom Kentucky Kaffeebaum, der äusserst harte, erbsenartige Samen trägt, ist keine besondere Verbreitungsweise bekannt. Vielleicht können Lehrer und Schüler andere Verbreitungsmethoden ausfindig machen.

11. Das Pflanzen der Samen. Wenn es möglich ist, sollten alle Baumsamen gepflanzt werden, sobald sie reif sind und abfallen. Man pflanze im Frühling Samen von Ulmen, Ahornen, Weiden und Pappeln. Grosse Samen, wie Eicheln und Kastanien, bedecke man ½—1 Zoll mit Erde und drücke die Erde etwas fest. Kleine Samen von Pappeln u. s. w. streue man auf feuchte Erde und drücke sie etwas ein. Das Samenbeet oder die Erde im Blumentopf ist natürlich feucht zu halten.

Samen, die im Herbst reifen, sind auch im Herbst zu pflanzen. Den Samen unserer einheimischen Bäume schadet der Frost nicht. Es wird die Kinder sehr interessieren, die Entwicklung der Keimlinge zu beobachten. Viele Keimlinge sehen zuerst ihren Eltern nicht im geringsten ähnlich. An Samen in feuchter Baumwolle können die Kinder die Keimung von Tag zu Tag beobachten. Welche Teile wachsen nach oben oder dem Licht zu? Welcher Teil wächst nach unten?

12. Stecklinge und Pfropfreiser. Viele Bäume, z. B. die Weiden, lassen sich aus abgeschnittenen Zweigen ziehen, die man von den Bäumen schneidet und in feuchte Erde oder feuchten Sand steckt. Die beste Zeit für dies Experiment ist früh im Frühling, ehe das Wachstum wieder beginnt. Wenn dem Lehrer der Vorgang beim Pfropfen und Okulieren bekannt ist, so kann er einige interessante Versuche anstellen.

12. Nutzen der Laubbäume. Dieser ist ein so mannigfaltiger, dass der Verfasser sich mit einigen Andeutungen begnügen muss.

a. Schattenbäume.

b. Nutzholz zum Bau von Häusern, Schiffen, Brücken, Wagen, Maschinen, Möbeln u. s. w.

c. Fruchtbäume. Warum gedeihen Pfirsiche im südwestlichen Michigan, aber nicht im südöstlichen Wisconsin?

d. Brennholz.

e. Laubbäume und Nadelbäume werden oft als Windbrecher (windbreaks) angepflanzt, besonders in den Prärie-Staaten. Sie schützen Feld, Garten und Gehöft gegen kalte, heftige oder zu heisse Winde. Sie halten Schnee und feine Erde auf dem Lande, vermindern die Ausdünstung und sind ein Schmuck für die Landschaft.

f. Laubwälder beeinflussen das Klima und den Wasserstand der Flüsse. Es ist nicht bewiesen, dass Wälder den Niederschlag merklich vermehren. Wälder sind die Folge, nicht die Ursache eines reichlichen Niederschlages. Unsere grossen Prärien sind Regionen, wo der Niederschlag verhältnismässig gering und unregelmässig ist. Wo auf den Prärien Waldbäume von den Farmern gepflanzt werden, gedeihen sie gewöhnlich recht gut. Dies erklärt sich daraus, dass der Mensch den Bäumen zu Hilfe kommt im Kampf gegen andere Pflanzen und gegen ein ungünstiges Klima.

13. Schlussbemerkungen. Die meisten der obigen Abschnitte kann der Lehrer einzeln oder in beliebiger Reihenfolge verwenden. Fast alle lassen sich auf einzelne Arten anwenden. Bäume zeigen oft einen ausgeprägten Individualismus. Von fünf Eichen hat eine vielleicht kleinere Blätter und trägt mehr Eicheln als die vier anderen. Manche Keimlinge wachsen sehr schnell. Der Verfasser hat Weiden beobachtet, die in drei Sommern, also in etwa 27 Monaten, eine Höhe von 18 Fuss und einen Durchmesser von 3 Zoll erreichten. Über die Verfärbung und das Abfallen der Blätter im Herbst liessen sich auch sehr interessante Beobachtungen anstellen. Wälder und Bäume als Heimat der Menschen, Tiere und Vögel wäre auch ein dankbares Thema. Sehr interessant wäre es auch, einige Stunden

auf Schutzmittel der Bäume gegen Tiere zu verwenden. Unsere Weissdornen, Crataegus Arten, thornapples besitzen in ihren langen, spitzen Dornen einen wirksamen Schutz gegen Vieh und Wild. Der Verfasser hat öfters beobachtet, dass eine Herde Vieh alle anderen Bäume und Sträucher ausrottet, aber keine Weissdornen anrührt. Butternuss und Walnuss haben für Waldmäuse eine zu dicke Schale. Über dieses Thema findet der Lehrer Ausführliches in Kerner, Pflanzenleben, englisch von Olliver.

Literatur.

1. Green. Principles of Forestry. Allgemeines.
2. Bailey. Principles of Fruit-Growing. Über Windbrecher, Pfropfen u. s. w.
3. Lange. Nature Study. Ausgearbeitete Abhandlungen für Klassen.
4. Hodge. Nature Study.
5. Bailey. The Nature Study Idea. Ein Buch voll anregender Gedanken, das jeder Lehrer lesen sollte.
6. Kerner. Natural History of Plants. Englisch von Olliver. Allgemeines, Verfärbung der Blätter u. s. w. Fein illustriert.
7. Britton and Brown. Flora of Eastern United States. Für Bestimmung der Arten.
8. Siehe auch Literatur in J. VI, No. 1 dieser Zeitschrift unter "Nadelbäume."
9. Lange. Books and Helps for Nature Study. Gratis zu beziehen von A. C. McClurg & Co., Wabash Ave., Chicago.
10. Lange. Re-vegetation of Trestle Island. Für 2 cts. Porto zu beziehen von D. Lange, St. Paul, Minn.
11. Lange. How To Know One Hundred Birds of Wisconsin and the Northwest. School Education Co., Minneapolis, Minn. Preis 25 cts.
12. The Nature Study Review. New York City. $1.00 jährlich. Diese neue Zeitschrift hat es sich zum Ziel gesetzt, die Unmasse von Ideen und Versuchen auf diesem Gebiete pädagogisch zu sichten und nutzbar zu machen. Viele bedeutende Fachleute und Pädagogen in Amerika und Europa sind Mitarbeiter, und die Zeitschrift wird viel dazu beitragen, der Verwirrung und Vernachlässigung auf diesem Gebiete ein Ende zu machen.

Christoph Martin Wieland, eine Skizze.

Von **Thomas H. Jappe,** Union Hill, N. J.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

(Schluss.)

In das Jahr 1773 fällt Wielands Versuch in der Oper, „Alceste", mehr zur Unterhaltung des Hofes, als dass er Wert auf die Autorschaft gelegt hätte; hiergegen richtet sich Goethes Pasquill „Götter, Helden und Wieland", 1774. Und am 2. Juli letztern Jahres, bei Gelegenheit der Feier von Klopstocks 50. Geburtstag, verbrannte der Göttinger Hainbund Wielands Komische Erzählungen; ein harmloser Scherz, der nicht gehindert hat, dass Wieland sich später mit Voss und andern Hainbündlern sehr gut stand. Er hatte die Affäre gewissermassen durch seine Kritik des Musenalmanachs provoziert.

Nach bloss zweijährigem Arbeiten mit den Prinzen, das aber wohl nur im Falle des ältern Bruders ein gesegnetes war, begann er Pension zu beziehen und hatte nun die allerschönste Musse für seine umfangreiche Schriftstellerei; sie zeitigte neben vielem Minderwertigen treffliche Früchte. Schon 1774 erschien der erste Teil des satirischen Romans „Geschichte der Abderiten", worin die schwachen Seiten des kleinstädtischen Lebens meisterhaft persifliert werden; so gut in der Tat, dass verschiedene Leute sich getroffen fühlten und Lärm schlugen. Die Szene ist nach der thrazischen Kolonie Abdera verlegt, also auf griechisches Terrain. Natürlich haben die Charaktere deswegen nichts sonderlich Griechisches an sich; seine Griechen sind, wie Stern sagt, zu zwei Dritteln Deutsche, zu einem Drittel Franzosen. Doch wie dem auch sei, die klassischen Griechen, überhaupt die Antike, getreu zu schildern, vermochte weder er noch irgend jemand sonst zu seiner Zeit. Die Versuchung ist sehr gross, aus diesem ersten Teil der Abderiten einige der schönsten Stellen zu zitieren; doch dürfte das hier zu weit führen. Genug, dass manches noch jetzt eben so gut passt wie damals. Wer hier und in Deutschland, wie ich, jahrelang in kleinen Orten gehaust hat, weiss das.

Der zweite Teil mit dem Prozess um des Esels Schatten erschien erst 1781, also nach dem Oberon; er ist, wiewohl in Einzelheiten vortrefflich, doch im ganzen lange nicht so gut wie der erste Teil. Es ist ganz klar, dass er nebenbei fertiggestellt wurde, wenn die beste Kraft auf den werdenden Oberon verwendet war; denn er ist matt und weitschweifig, also geringer in Inhalt und Form.

Überhaupt scheint Wieland immer eine Hauptarbeit und eine oder mehrere Nebenarbeiten zugleich im Gange gehabt zu haben, wie wir schon oben bei Don Sylvio und Agathon zu beobachten Gelegenheit hatten. Und so gehen auch in dieser Zeit, wo er eben reichlich Zeit hatte, und eine gewisse Abwechslung offenbar eben so nötig wie wohltätig war, neben den Vorarbeiten für den Oberon und dem entstehenden Eselsschatten-Prozess noch die 1776—78 erschienenen „Erzählungen und Märchen" nebenher. Nicht zu vergessen ist auch die wenigstens von 1773—89 immerhin recht beträchtliche Arbeit für den Deutschen Merkur, die literarische Zeitschrift für die gebildete Mittelklasse, obwohl er einen guten Teil davon mit seinen eignen Werken füllte, die alle darin zum ersten Mal abgedruckt wurden, wie sie seit 1776 sukzessive erschienen. Für Textkritik der Werke Wielands seit genanntem Jahre ist ein Einsehen des Merkur daher unabweislich. Da sind denn auch die erwähnten „Erzählungen und Märchen" zu finden, von denen Goethe in den Gesprächen mit Eckermann behauptet, dass Wieland sie auf seine Anregung geschrieben habe. Einige darunter, wie „Gandolin oder Liebe um Liebe" und „Geron der Adelige", sollen zu den besten kleinern Werken Wielands und überhaupt der Literatur des 18. Jahrhunderts gehören.

Was das Verhältnis Wielands zu Goethe betrifft, so wird bekannt sein, dass er letzterem sein Pasquill von 1774 nicht nachtrug, sondern es im Merkur als gelungenen Scherz selbst anzeigte, dadurch den Unwillen Goethes in Verlegenheit verwandelnd; dass er gegen den Einfluss der Werke wie der Persönlichkeit des jüngern Dichters nicht unempfänglich war und das überlegene Genie des bezaubernden Jünglings fühlte und anerkannte; dass er aber allmählich, und seit dem Eintritt Schillers in den Weimarschen Kreis fast völlig, sich Herder zuwandte; dass er und Schiller, der Goethe eine Zeitlang sozusagen monopolisierte, einander unmöglich sympathisch sein konnten; dass aber nach 1799 oder 1800 das Verhältnis sich wieder etwas besser gestaltete. Goethe stellt das in den Gesprächen mit Eckermann, aus der Erinnerung redend, so dar, als habe Herder durch seinen persönlichen Magnetismus ihm Wieland weggenommen; richtiger wäre wohl zu sagen, dass Schiller Goethe dem Wieland wegnahm.

Im Sommer 1779 nun unterbreitete Wieland Goethe die ersten 5 Gesänge des Oberon, der sein letztes und bestes Dichterwerk werden sollte. Denn was er nachher noch in gebundener Rede geschrieben hat, ist von keiner Bedeutung, und nach 1790 hörte er eigentlich ganz auf, Verse zu machen. Im März 1780 erhielt Merck den ganzen Oberon gedruckt; ebenso Goethe, der darüber an Merck und an Lavater schrieb. „Oberon", meint er im Enthusiasmus des ersten Eindrucks, „wird, so lange Poesie Poesie, Gold Gold, und Krystall Krystall bleiben, als ein Meisterstück poetischer Kunst geliebt und bewundert werden." Später freilich, wie wir in den Gesprächen mit Eckermann lesen, fand er, dass das Fundament schwach sei, und der Plan vor der Aufführung nicht gehörig gegründet worden, etc., etc. Der Hauptfehler ist wohl, dass die Bearbeitung etwas ungleich ist, und dass Wieland zuletzt reichlich schnell zum Schluss eilte. Vielleicht versagte bei der Ausführung seine Ausdauer; er hatte lange mit äusserstem Fleiss daran gearbeitet, hatte das ganze Werk in seiner eleganten Handschrift viermal verbessernd abgeschrieben, sodass es ihm nunmehr wohl vollkommen erschien. Trotz der Fehler, die man darin entdecken kann, trotz der zweifelhaften Birnbaumszene, bleibt Oberon eine literarische Grosstat ersten Ranges. Schon die nach dem Muster der ottave rime von Wieland angelegte Stanze war etwas Neues und ein Fortschrittt, wie ein Vergleich mit beliebigen Stanzen Ariosts in selbst der besten Übersetzung jedem zeigen muss, der für das Verhältnis von Sprache und Versmass Gefühl hat. Und die Freiheit, mit der er sich in derselben bewegt, ist an sich schon bezaubernd. Zugleich war mit diesem Werke das erste und bisher unerreichte romantische Epos in deutscher Sprache geschaffen. Im einzelnen verdient besonders der fünfte Gesang das höchste Lob. Man kann ohne Übertreibung sagen, dass mindestens für die achtziger Jahre Wieland in seinen Werken die Höhe poetischer Sprache und Kunst repräsentiert. Dass er, empfänglich für Lob, mit dem nahenden Alter sich einbildete, die goldne Zeit der deutschen Literatur sei vorbei, ist, wenn auch falsch, doch erklärlich und verzeihlich; dem Leser kann diese Illusion des alternden Wieland den Genuss an dem Werke nicht stören.

Seine poetische Schaffenskraft war hiermit erschöpft, und was er später noch geschrieben hat, ist mit Ausnahme etwa des nach 20jähriger Pause erschienenen Romans in Briefen „Aristipp", nicht der Rede wert. Er starb am 20. Januar 1813, nachdem ihm seine Frau elf Jahre im Tode vorangegangen war.

Fassen wir nun, ohne weiter auf einzelne Werke einzugehen, die Ansprüche Wielands auf den Namen eines Klassikers kurz zusammen, davon ausgehend, dass musterhafte Ausführung, tonangebende Stellung in einem Zweige der Literatur und geschickte Benutzung gegebenen Materials, wenn auch nicht immer mit gleicher Originalität, dem Begriffe des Klassischen genügen.

1. Wieland ist der Schöpfer des neuern deutschen Romans und Romanstils, und sein Einfluss auf spätere Zeiten ein sehr grosser.

2. Wieland hat der deutschen Literatur das romantische Epos erobert.

3. Wieland, obwohl kein Lyriker und kaum ein Dramatiker, hat den von Klopstock verworfenen Reim wieder zu Ehren gebracht und gezeigt, dass alle Einwürfe dagegen unbegründet sind.

4. Wieland hat die deutsche Literatur wieder bei den höhern Klassen bekannt und beliebt gemacht, wo man bis dahin fast ausschliesslich zum Französischen neigte.

5. Wieland hat nach vielen Seiten hin angeregt, neue Stoffe zugeführt und wenigstens einige Muster geschmackvoller Aneignung fremder Stoffe geliefert.

6. Er hat in seinen Zeitschriften einen befruchtenden Mittelpunkt für alle Arten literarischer Tätigkeit geschaffen und lange erhalten; zugleich ist er als Publizist und Journalist von fast so grosser Wirkung wie Lessing.

7. Er hat für seine Zeit höchst verdienstliche und treffliche Übersetzungen geliefert, nicht nur von Shakespeare, sondern später auch von Horaz, Lucian und Cicero, die freilich bei dem raschen Fortschritt der Literatur bald übertroffen wurden.

8. Er hat sich aus spätgriechischen, französischen und deutschen Elementen eine heitere Lebensphilosophie gebildet, die auf einen ruhigen, durch die Tugend geregelten Lebensgenuss hinausläuft; die uns die Dinge von der guten Seite ansehen lässt und das Widrige mit möglichster Gelassenheit zu ertragen befähigt.

Es passt auf ihn das Wort des römischen Dichters: „Homo sum, humani nihil a me alienum puto"; und als sein Motto kann gelten: „Vita verecunda, Musa jocosa mihi" Noch 1818 sagte Goethe von ihm:

„Lebensweisheit in den Schranken
„Der uns angewiesnen Sphäre
„War des Mannes heitre Lehre,
„Dem wir manches Bild verdanken."

Der Tod hatte für ihn keine Schrecken, und er konnte am Ende eines fast 80jährigen Lebens mit Chaulieu, den er als Jüngling so sehr verdammt hatte, mit Gleichmut sagen:

„La mort est simplement le terme de la vie;
„De peines et de biens elle n'est point suivie;
„C'est un asyl sur, c'est la fin de nos maux,
„C'est le commencement d'un éternel repos!"

Vom Schosskinde der Schule.

Von Lehrer **Arthur Fröhlich,** Hohenstein-Ernsttal (Kgr. Sachsen).

(Aus „Aus der Schule — für die Schule".)

I.

Kennwort: Interesse und Selbsttätigkeit stehen im engsten Wechselverhältnis.

In seinem Artikel „Anregungen zum Lehrplan für den Deutsch-Unterricht" bezeichnet Dr. Seyfert den Aufsatz-Unterricht als Schosskind der Schule. Und in der Tat, er konnte kaum eine bessere Bezeichnung als diese finden. Seinem lieben Schosskindchen widmet der sorgsame Erzieher in eifersüchtiger Liebe unendlich viel Zeit. Er bringt ihm manches Opfer, manches schwere Opfer! Und wenn er nun nach Jahren die Früchte seiner Erziehung beschaut? Ei, welch eigensinniges und trotziges Bürschchen ist aus dem verzogenen Lieblinge geworden!

Wie viel Zeit, wie unendlich viel Mühe widmet der Lehrer dem Aufsatz-Unterrichte! Und wie wenig befriedigt ist er oft von dem erwünschten Erfolge! Woran liegt das?

Vor mir liegen Aufsatzhefte. Blättern wir ein wenig. Da lese ich Aufsatzthemen wie: Der Kalk — Das Eisen — Die Elbe — Der Hering — Der Strauss — — Vergleiche ich die einzelnen Arbeiten miteinander, so werde ich unwillkürlich an ein Wort der „Fliegenden Blätter" erinnert: „Manche Menschen haben etwas von einem Soufleurkasten: Es kommt nie etwas eigenes aus ihnen!"

Hat der Lehrer die Aufsatzsoffe **der kindlichen Interessensphäre entnommen?** Ermöglichen diese Themen eine **Betätigung der Schülerindividualität? Zeigen sie,** ob sie **Knaben- oder Mädchenklassen zur Bearbeitung** gegeben wurden?*) **Ist die Form des Themas anregend?** Auf dem Gebiete des Aufsatzunterrichtes **gilt auch** das wahre Wort: „Die Kinder **sind** nicht Gefässe, die gefüllt sein wollen, **sondern Feuer, die entzündet werden sollen!"** So mancher Aufsatzstunde „in fremder Werkstatt" konnte ich beiwohnen. Gewöhnlich aber musste ich die Erfahrung machen, dass die Kinder **nicht genügend „eingestimmt"** wurden. In dieser Hinsicht wird die experimentelle Psychologie wohl noch Wandel schaffen! „Die unterrichtliche Einwirkung muss sich unter **heiterer Stimmung** vollziehen. Wie Sonnenschein muss es über der Klasse flimmern, soll sich Leben entfalten." Georg Heydner sagt in seinen Beiträgen zur Kenntnis des kindlichen Seelenleebns: „Wo dem Kinde nur der ernste, strenge Erzieher entgegentritt, da kommt dem Kinde nicht der Mut, aus sich herauszutreten, da erfährt der Lehrer von dem reichen Innenleben des Kindes nichts oder doch nicht viel. **Vertrauen und Liebe des Kindes zum Lehrer,** und **Vertrauen, ja Vertrauen! und Liebe des Lehrers zum Kinde ist also der Schlüssel zum Innern des Kindes** und der ist überall da vorhanden, wo sich die Kinder ungefragt und mit Eifer dem Lehrer offenbaren."

Vor Monaten las ich das treffliche, in lebensvollstem und farbenreichstem Stile geschriebene Buch „Herzhafter Unterricht" von Scharrelmann.

In dem 29. Kapitel „Eine Hochflut" erzählt der Verfasser, dass seine Klasse eine wahre Hochflut von Aufsätzen produziere. Woher die Produktion? Verfasser hat verstanden, **das kindliche Interesse zu wecken und den Schlüssel zum Herzen des Kindes zu finden!**

Meine Kinder — sagt er — schreiben Geschichten auf ohne Zwang, nur dem innern Drange folgend, mit wilder Orthographie, mit einer Fülle grammatischer Fehler. Aber — aber — man sage, was man will: Die Klasse produziert sich doch! Es steckt in diesen Schmierereien eine unendliche Flut von Lebenslust und Schaffensfreude, von Phantasie und Erzähllust. Sie machen Geschichten, dichten die meisten aus dem blossen Kopfe, viele arbeiten gelesene Geschichten um, wenige, ganz naive, schreiben auch nur Gelesenes ab, wie z. B. das Märchen von Rotkäppchen.

Den **Stoff** zu den Aufsätzen entnehmen wir dem Lesebuche, dem übrigen Unterrichte und der Lebenserfahrung der Kinder. Nicht genug empfohlen werden kann — ganz besonders auf der Unter- und Mittelstufe — **der Anschluss der Aufsätze ans Lesebuch** der Kinder. (Vergl. Rudolphs Deutsch-Unterricht.) Das Lesebuch bietet Stilmuster. Es ist ein Ratgeber bei orthographischen und grammatischen Zweifels-

---

*) In seiner Mädchenklasse liess Verfasser u. a. bearbeiten: Wie kam es, dass es mit Peters Hauswesen den Krebsgang ging, Rudi aber glücklich wurde? Luthers Käthe, eine liebende Gattin und Mutter, eine sorgsame Hausfrau. Meiner Mutter mahnend Wort: „Lerne für das Leben, lebe für den Himmel!" Heimweh. Dein Haus sei deine Welt, worin es dir gefällt. Trautes Heim, Glück allein. Meine hauswirtschaftliche Tätigkeit. Zu Hause. Des alten Mütterchens letzte Weihnacht. Morgen- und Abendstunden im Vaterhause.

fällen. Auch lässt sich so im Sprachunterrichte eine vernünftige, ungekünstelte Konzentration herstellen.

Wohl zu beachten ist aber beim Anschlusse des Aufsatzes ans Lesebuch der Kinder eine Bemerkung des Oberschulrates Dr. E. von Sallwürk: „Wollte aber ein Lehrer vielleicht eines der im obigen angezogenen Gedichte, etwa die Johanna Sebus, in der Weise von den Schülern bearbeiten lassen, dass er eine prosaische Wiedergabe des Goetheschen Kunstwerkes verlangt (Wie zahlreich sind derartige Themen zu finden!), so müsste er sich sagen lassen, dass man die Schüler nie veranlassen darf, etwas mit voller Absicht schlechter zu machen, als es ihnen vorgestellt worden ist. (v. Sallwürk, Die didaktischen Normalformen S. 152.)

Besonders sind es nun die Märchen, die dem Kinde psychologisch nahe stehen.

II.

Märchenbronnen, Märchenbronnen,
Deine Wasser hör' ich singen:
„Quält euch nicht, ihr armen Leutchen,
Über gar so nicht'gen Dingen.
Kommt und lauscht, ihr Allzuklugen,
Lauscht den alten lieben Lauten,
Meinen träumerischen Weisen,
Den von Kindheit euch vertrauten.
Euren wunden Herzen sing ich
Heimlichsüsse Wiegenlieder,
Und ins Antlitz zaubr' ich leise
Euch das Kinderlachen wieder!

(Reinh. Volker.)

„Grossmütterchen, erzähle uns doch ein Märchen, o bitte, bitte, ein Märchen!" So rufen händeklatschend begierig die Kleinen, wenn sie an den langen Winterabenden am runden Familientische sitzen, wenn der Schneesturm an den Fensterläden rüttelt, und der Ofen „singt". An die Grossmutter wenden sie sich. Wohl ist ihr Haar silberweiss, und welk und runzelvoll das Gesicht — aber noch frisch und lebendig ihr Geist! Mit ihrem Herzen steht sie den Herzen der Kleinen so nahe, sie kann sich so mühelos in ihre Denkweise hineinversetzen, kann mit ihnen fühlen, mit ihnen empfinden. Deshalb eben wenden sich die Kleinen an die Grossmutter. Und nun erzählt sie von verborgenen Schätzen und verzauberten Königskindern, vom bösen Wolfe mit dem grossen Rachen, von der alten kranken Gross-Mutter — — — —. Mit grossen Augen und geröteten Wangen sitzen die Kleinen da. Keinen Blick wenden sie von der Alten. Fast hört man ihres Herzens Schlag!

Zwischen Kindesseele und Kindermärchen besteht ein wundersamer, kaum geahnter Zusammenhang. Kind und Märchen sind Geschwister. In jedes Kindesherz hat der Schöpfer den Keim von allem Guten und Edlen hineingesenkt. Ethische Gedanken sind der Grundbestandteil der Märchen. **Aus diesem gegenseitigen Entgegenkommen in ästhetischer Hinsicht erklärt sich die grosse Liebe des Kindes zum Märchen.** Ernst von Wildenbruch vergleicht in seinen „Kinderträumen" die Kindesseele mit einer Blume. Die Blume aber verlangt zum Gedeihen warmen, hellen Sonnenschein. Was der Sonnenschein der Blume, das ist das Märchen dem Kinde: es ist der lebenweckende Sonnenstrahl! Nichts hat mehr Sonnenperlen in meine Jugend gesät, sagt Friedrich Polack, als die Märchen von Vater und Mutter.

Durchblättern wir unsere Volksschullesebücher von der ersten bis zur letzten Seite: wir finden keinen anderen Lesestoff, der sich so dem kindlichen Wesen anpasste wie das Märchen.

Im folgenden mögen nun einige Arbeiten aus den Aufsatzbüchern seiner Mädchen zeigen, in welcher Weise sich der Verfasser den Aufsatz im Anschluss ans Kindermärchen denkt. Es sei aber auch hier auf den alten bewährten pädagogischen Grundsatz aufmerksam gemacht:

Ne quid nimis!

Verlorenes Glück.

(Im Anschluss an Grimms Märchen von den drei grünen Zweigen.)

In einem grossen Walde sehe ich einen Einsiedler auf einem Holzklotze sitzen. Hinter ihm steht ein Baum, auf dem ein weisses Vöglein sitzt. Vor dem Einsiedler erblickt mein Auge einen Engel im weissen Kleide. Er hat einen dürren Ast in der Hand. Gewiss spricht der Engel zum Einsiedler: „Diesen Ast sollst du so lange tragen, bis drei grüne Zweige aus ihm hervorspriessen." Frieden und Glück hat der Einsiedler verloren. (L. L. 4. Schulj.)

Verlassen.

Die Sonne neigt sich zum Untergehen. Sie hat ihr Tagewerk vollbracht. Am Himmel sehe ich das Abendrot.

In einer verlassenen Strasse wandert trostlos ein Greis. Es ist der Einsiedler. Wie bleich sieht er aus! Eben rinnt eine schwarze Träne über sein Gesicht. Siehst du das Stück Holz, das er trägt? Es ist der dürre Ast. Er grünt noch nicht. Vom Morgen bis zum Abend ist der Greis von Tür zu Tür gewandert. Niemand wollte ihn beherbergen. Schon tagelang hat er keine Krume Brot gegessen. Armer Einsiedler du! Könnte ich dir helfen in deiner bittern Not!

(4. Schulj.)

In Gnaden angenommen.

Ich sehe den Einsiedler in einer Räuberhöhle liegen. Er ist tot. Der dürre Ast hat drei grüne Zweige getrieben. Um den Toten herum stehen vier Leute, rechts eine alte Frau und links drei Räuber. Alle vier haben die Hände gefaltet. Gott hat den Einsiedler in Gnaden angenommen. (L. L. 4. Schulj.)

(Alle drei Bilder stellen eine Arbeit dar!)

Der Wirt erzählt seinen Gästen, wie es ihm am Morgen ergangen ist.

(Im Anschlusse an Grimms Märchen: Das Lumpengesindel.)

Heute wollte ich mich am Handtuch abtrocknen. Darin stak eine Stecknadel. Die fuhr mir von einem Ohr zum andern. Seht ihr den roten Strich da? Dann ging ich in die Küche und wollte mir eine Pfeife anstecken. Dabei sprangen mir Eierschalen in die Augen. Dann setzte ich mich auf den Grossvaterstuhl. Darin war eine Nähnadel. Geschwind fuhr ich in die Höhe. Das Lumpengesindel hat mit mir solchen Schabernack getrieben. (M. F. 3. Schulj.)

Was ein Gast erzählt.

Gestern hat jemand mit dem Wirte rechten Schabernack getrieben. Morgens wollte er sich das nasse Gesicht am Handtuche abtrocknen. Da fuhr ihm eine Stecknadel von einem Ohr zum andern. Dann ging er in die Küche. Hier wollte er sich eine Pfeife anstecken. Dabei sprangen ihm Eierschalen in die Augen. Noch schlimmer erging es ihm, als er sich auf den Grossvaterstuhl setzen wollte. Eine Nähnadel stak darin. Schnell fuhr er wieder in die Höhe. Der Wirt hatte starken Verdacht auf das Lumpengesindel! (3. Schulj.)

Aschenbrödel bei der Arbeit.

Ich sehe Aschenbrödel. Es sitzt auf dem Küchenherde. Auf der einen Schulter des Mädchens sehe ich ein Täubchen. Eine andere Taube fliegt auf Aschenbrödels Schoss. Viele Täubchen kommen zum Küchenfenster hereingeflogen. Sie wollen alle mit Linsen lesen. Aschenbrödel spricht zu den Täubchen: „Die guten ins Töpfchen, die schlechten ins Kröpfchen!" (M. F. 3. Schulj.)

Wie ich mir Rotkäppchen vorstelle.

Wer kommt denn da durch den dunklen Wald geschritten? Rotkäppchen ist's. Es ist ein allerliebstes Kind. Auf dem Kopfe hat es ein rotes Käppchen. Das hat es von der Grossmutter geschenkt bekommen. Über dem blauen Röckchen trägt das Kind eine weisse Schürze. Die braunen Augen gefallen mir sehr gut. Das schwarze Haar fällt Rotkäppchen über die Schultern. In der linken Hand trägt es ein Körbchen, in der rechten einen bunten Blumenstrauss. So geht das Kind hübsch sittsam auf dem Waldwege dahin. (M. F. 3. Schulj.)

Schneeweisschen in meinem Märchenbuche.

Auf dem bunten Teppiche steht das schöne Schneeweisschen. Es ist die allerschönste Königsbraut. Die Wangen blühen wie blutrote Röslein. Tiefschwarzes Haar fällt über seine Schultern. Die grossen braunen Augen blicken mich freundlich an. Schneeweisschen trägt ein weissseidenes Kleid. Das hat eine lange Schleppe. Besonders gefällt mir der prachtvolle Schleier. Die zierlichen Schuhe sind mit kostbaren Edelsteinen besetzt. Schneeweisschen muss nun von den Zwergen scheiden. (3. Schulj.)

Sneewittchens erster Morgen im Waldhäuschen der sieben Zwerge.

Ich habe vom Weihnachtsmann ein schönes Märchenbuch bekommen. Darinnen ist ein hübsches Bild vom Sneewittchen und den sieben Zwergen. Ich will dir jetzt erzählen, was ich auf dem Bilde alles sehe.

Mein Auge erblickt das Zimmer der sieben Zwerge. An der Wand stehen sieben kleine niedliche Bettchen mit weissen Zudecken. In dem grössten Bette sehe ich Sneewittchen liegen. In den übrigen fünf Bettchen liegt je 1 Zwerglein, und in dem letzten Bettchen sehe ich 2 liegen. Die langen Bärte der Zwergelein liegen auf den weissen Zudecken. Wenn Sneewittchen erwacht, sieht es in der Mitte der Stube ein weissgedecktes Tischlein. Darauf stehen Tellerchen. Auch 7 Löffelchen und 7 Becherlein erblickt dann die Königstochter. Auf jedem Tellerchen liegt noch ein wenig Gemüse mit Brot. In jedem Becherlein ist Wein. Bald wird der Zwergenälteste sagen: „Schau, schau! Die Wimper regte sich! Das Mündlein rot bewegte sich. Das blonde Köpfchen reckt sich auf, 2 blaue Äuglein schlägt sie auf!"

Das ist Sneewittchens erster Morgen im Waldhäuschen der 7 Zwerge.

(L. L. 4. Schulj.)

Womit man sündigt, damit wird man gestraft.

(Nach Grimms Märchen „Fundevogel".)

Es war einmal ein alter Förster. Dieser hatte eine alte Köchin. Die hiess Sanne. Einst brachte der alte Förster ein kleines Kind mit nach Hause. Das nannte er Fundevogel. Über das Kind ärgerte sich die alte Sanne. Sie wollte Fundevogel ins siedende Wasser werfen. Das war eine grosse Sünde. Da haben wir in der biblischen Geschichte einen Satz gefunden. Der heisst: „Womit man sündigt, damit wird man gestraft." Einst lief die Sanne an den grossen Teich. Den wollte sie austrinken. Da kam schnell die Ente geschwommen. Die fasste die Sanne beim Kopfe und zog sie ins Wasser hinein. So musste die Hexe zur Strafe

ertrinken. Erst sollte Fundevogel im Wasser sterben, nun musste sie selbst ertrinken. Womit man sündigt, damit wird man gestraft! (M. F. 3. Sch.)

Goldmarie kehrt heim.

(Im Anschlusse an Grimms Märchen Frau Holle.)

Ein schöner Sommermorgen ist es. Ich sehe, auf der Landstrasse läuft die glückliche Goldmarie. Leichten und frohen Herzens wandert sie heimwärts. Sie ist über und über mit Gold bedeckt. Das ist ein Glitzern und Sonnenleuchten! Oben in der Luft singt eine Lerche ihr Morgenlied. Siehst du am Wäldchen dort das niedliche Reh? Mit hochgehobenem Köpfchen und klugen Augen blickt es neugierig dem Wundermädchen nach. Wie Goldmarie still für sich lacht!

(3. Schulj.)

Pechmarie kehrt heim.

Abend ist es. Die Bäume auf der Landstrasse biegen sich hin und her. Am Himmel verbirgt sich der blasse Mond hinter den Wolken. Wen sehe ich da? Es ist Pechmarie! Weisst du, warum sie erst jetzt ins Haus ihrer Mutter zurückkehrt? Frieden und Glück hat sie verloren! (3. Schulj.)

Schliesslich seien noch folgende Themen erwähnt, die des Verfassers Kinder bearbeitet haben und — er kann's gestehen: mit grösster Lust!

Sneewittchens Ankunft im Zwergenhäuslein. Sneewittchen erzählt den Zwergen seine Lebensgeschichte:

„Ach, ich bin gekommen arm und bloss,
Mütterlein schläft in Grabes Schoss.
Der König freite die zweite Frau,
Die schlug mich oft und schalt mich rauh—"

Sneewittchens Tagesarbeit bei den 7 Zwergen. Hierzu eignet sich vortrefflich Sneewittchens Monolog in Th. Storms Sneewittchen. (Märchen-Szenen, abegdruckt in Dr. I. Loewenbergs Gedichtssammlung: Vom goldnen Überfluss.) Der Monolog lautet:

„Morgens im Dämmerschein
feg ich das Kämmerlein,
bohne die Stühlchen,
lockre die Pfühlchen,
mache die Bettchen,
die Schlummerstättchen,
nähe das Röcklein,
hefte das Glöcklein,
setz' auf die Jäckchen
saubere Fleckchen;
Rehlein und Vöglein,
alle die Tierlein
flattern durchs Fensterlein,
schlüpfen zur Tür herein,
Sonne und Mondenschein,
Sternlein, die hellen,
sind alle meine Spielgesellen."

Ein Feierabend im Zwergenhäuslein. Was der Königssohn erzählt. Warum ich Gretel liebgewonnen habe. (Grimms Sterntaler.) Goldmarie erzählt, wie sie im Hause der Stiefmutter der Aschenputtel sein musste. Was Frau Holle erzählt. Meine Abendstunden bei Frau Holle. (Von Goldmarie erzählt.) Unsere letzte Nacht im Schusterhäuschen. (Nach Grimms Märchen: Die Wichtelmänner.)

Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts im zweiten Schuljahr.

Von **Ernst Lüttge.**

(Aus „Deutsche Schulpraxis".)

(Fortsetzung.)

6. Der Selbstlaut ä durch e bezeichnet.

Der ä-Laut, besonders der offene kurze, wird in den weitaus meisten Fällen durch ein e bezeichnet. Die Bezeichnung durch ä tritt vorwiegend nur da auf, wo es sich um einen Stamm mit a handelt (hält, aber: Held).

In bezug auf das lange ä ist die Aussprache verschieden. In einem Teile Niederdeutschlands spricht man nicht bloss Wörter wie Feder, leben u. ä. mit einem geschlossenen e (Feeder, leeben), sondern auch solche mit ä, wie Scheefer statt Schäfer, Keese statt Käse. Für den Anfangsunterricht in der Rechtschreibung empfiehlt es sich, die Bezeichnung durch e als Regel, die durch ä als Ausnahme zu behandeln.

Übungsstoff. Feder, Leder, Regen, Segen, Besen, geben, lesen, beten.
Feld, Geld, Eltern, Ernte, Lenz, gern, fern, gelb, helfen.

I. Sprechübungen.

1. Unterscheidung des langen und kurzen ä: Feder — Feld. (Die Schüler sprechen: In Feder höre ich ein langes ä (nicht e), in Feld ein kurzes ä.

2. Feststellung des auf das ä folgenden Mitlautes: ed, eg, es — eld, ern, elb.

Ergebnis: Vor einem Mitlaut klingt das ä lang, vor mehreren kurz.

II. Schreibübungen.

1. Aus welchen Lauten besteht Feder? F—ä—d—e—r. Anschreiben. Was fällt euch auf? Der ä-Laut wird meistens mit dem Buchstaben e geschrieben.

Nennt und lautiert andere Wörter mit dem langen, mit dem kurzem ä-Laute! Anschreiben, Lesen u. s. w.

2. Achtet in unserem Lesestücke auf solche Wörter, in denen der ä-Laut mit e geschrieben ist! (Etwa: „Sommerzeit" v. Hey.)

Warum wird der ä-Laut in Schäfchen mit dem Buchstaben ä geschrieben? Wenn der ä-Laut aus a geworden ist, wird er mit dem Buchstaben ä geschrieben, sonst (meistens) mit e.

3. Setze ich oder wir vor die Wörter lesen, geben, beten.

4. Setze vor jedes Hauptwort der, oder die, oder das!

Diktat. In der Schule lernen wir lesen und schreiben.*) Ich habe einen Halter und eine Feder. Der Ranzen ist von Leder. Er hält gut. Ich bete gern.

*) Die hervorgehobenen Buchstaben sind vor dem Schreiben festzustellen.

7. Der Mitlaut sch.

Um ein deutliches, vom s oder j unterschiedenes sch hervorzubringen, müssen die Lippen weit vorgeschoben werden, sodass sie einen Vorraum vor den Zähnen bilden. Die Luft streicht ohne Stimme durch die fast geschlossenen Zahnreihen.

Übungsstoff. Schaf, Schule, Schwan, Schwein, Schwanz, Schrank; schlafen, schreiben, schreien, schwingen, schlau, schmal, schwarz, schwer. — Fisch, Tisch, Frosch, Busch, Asche, Tasche, Flasche, Muschel, Mensch, Marsch; fischen, wischen, waschen, naschen, wünschen; frisch, rasch.

I. Sprechübungen.

1. Besonders zu üben sind solche Wörter, in denen die Mundart sch mit ch verwechselt, z. B. Kirsche (nicht Kirche), Flasche, wischen, kindisch.

Übung der Lautverbindungen asche, usche, osche, ische, esche. Wie klingt der Selbstlaut vor sch?*)

2. Sprich recht deutlich: Scherenschleifer, Wäscheschrank, Waschfass, Schlafstube, Schulschrank. Frische Fische, gute Fische.

3. Sprich recht schnell: Schneiderschere schneid't scharf, scharf schneid't Schneiderschere. — Schnall' schnell die Schnall' ein.

II. Schreibübungen.

1. Nennt Wörter, die mit dem Sch-Laut anfangen! Lautieren, Anschreiben, Lesen. Wie wird der Sch-Laut bezeichnet?

2. Nennt Wörter, die sch im Auslaut, im Inlaut haben! Achtet auf den Selbstlaut, der ihm voraufgeht! Er klingt kurz.

3. Lest die mehrsilbigen Wörter nach Silben! Wa—schen. Zu welcher Silbe kommt das sch?

4. Nennt und schreibt zwei Wörter mit isch! mit asch! mit usch!

5. Nennt und schreibt Tätigkeitswörter mit sch!

Diktat. Am Baume hängen reife Kirschen. Sie sind rot oder schwarz. Auf der Wiese weiden Schafe. Der Hirte hütet sie. Er trinkt aus einer Flasche. Ich habe die Schäfchen gern.

8. Der Mitlaut ch.

Das ch bezeichnet zwei verschiedene Laute, je nachdem es nach den dumpferen Vokalen a, o, u, au, oder nach den helleren e, i, ä, ö, ü steht. In jenem Falle (als sog. Ach-Laut) bildet der hintere Zungenrücken mit dem weichen Gaumen eine Enge, durch die die Luft stimmlos hindurchstreicht. Im anderen Falle (Ich-Laut) wird diese Enge durch den vorderen Zungenrücken am harten Gaumen gebildet, wobei die Zungenspitze sich gegen die unteren Schneidezähne stemmt.

Übungsstoff. 1. Dach, Bach, Loch, Koch, Tuch, Buch, Bruch; Sache, Rachen, Woche, Knochen, Kuchen; machen, lachen, kochen, suchen, brauchen; schwach, hoch.

2. Licht, Sichel, Fichte, Milch, Kirche, Lerche; rechnen, brechen, riechen, kriechen, zeichnen, schleichen; reich, weich, bleich, leicht, recht, schlecht.

---

*) Es wäre wünschenswert, dass wir für den Doppelbuchstaben sch einen Namen hätten, weil er ja nur einen Laut bezeichnet.

I. Sprechübungen.

1. An zwei Wörtern (etwa Dach und dich) ist den Kindern der Unterschied zwischen dem Ach-Laut und dem Ich-Laut zur Anschauung zu bringen, indem sie veranlasst werden, auf die verschiedene Lage der Laute zu achten. Ist ihnen der Unterschied bewusst geworden, dann haben sie von jedem vorgesprochenen Worte anzugeben, ob darin ein Ach-Laut oder ein Ich-Laut vorkommt.

Wo die Schüler das Gaumen-r sprechen, ist auf eine scharfe Unterscheidung des r und ch zu sehen.

2. Achte auf die Länge oder Kürze des vorhergehenden Selbstlautes!

Übung der Lautverbindungen: ach, och, uch, auch; acht, ocht, ucht, aucht — ich, ech, äch, üch, eich, euch; icht, echt, öcht, ücht, eicht, eucht.

Ache, oche, uche, auche, u. s. w.

Arche, orche, urche, irche, erche, örche, ürche.

3. Unterscheide recht deutlich:

Kirche — Kirsche	rauchen — rauschen
Rachen — raschen	wichen — wischen
Löcher — löschen	wachen — waschen
dich — Tisch	Männchen — Menschen.
Ich — schreibe.	
Ich — schütze dich.	
Ich — schiesse.	

II. Schreibübungen.

1. Nennt Wörter mit ach! och! uch! auch! u. s. w.

Lautieren, Anschreiben, Lesen, u. s. w.

Ergebnis: Der Ach-Laut und der Ich-Laut werden beide mit demselben Buchstaben ch geschrieben.

2. Wie schreibst du: ach? (a—ch(; ich? (i—ch); och? u. s. w.
acht? (a—ch—t); echt? u. s. w.
ache? (a—ch—e); oche? uche? erch? u. s. w.

Anschreiben und Lesen dieser Buchstabenverbindungen.

3. Setze vor jedes Tätigkeitswort das Wörtchen er! Er rechnet u. s. w.

4. Beantworte folgende Fragen: Wer rechnet? zeichnet? schleicht? kriecht? lacht? kocht? u. s. w.

5. Setze folgende Wörter vor ein Hauptwort: Schwach, hoch, weich, reich, schlecht! (Die schlechte Milch.)

Diktat.

1. Am Morgen.

Die Nacht ist vorüber. Die Menschen erwachen und fangen die Arbeit an. Auch die Tiere werden munter. Die Bienen suchen Honig in den Blüten. Die Tauben fliegen auf den Hof oder in das Feld.

2. Die Blumen.

Wer hat die Blumen nur erdacht? Wer hat sie so schön gemacht? Gelb und rot und weiss und blau, dass ich meine Lust dran schau.

(Fortsetzung folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Zur Schillerfeier.

In der alten Heimat vieler Leser der P. M. rüstet man sich in allen Städten und Städtchen, die hundertste Wiederkehr des Tages, an dem der Lieblingsdichter des deutschen Volkes die Augen auf immer schloss, durch eine würdige Feier zu einem bleibenden Erinnerungspunkte in der Geschichte der deutschen Nation zu machen. Auch in unserem Lande, überall wo Abkömmlinge des deutschen Stammes sich vereinigen können, deren Herzen in ihrer Jugend sich an Schillerschen Idealen erwärmt, welche die Bedeutung Schillers als geistiger Wegweiser Deutschlands erfasst, wird der bedeutungsvolle neunte Mai nicht unbeachtet und spurlos vorübergehen. Chicago und St. Louis, Cincinnati und Milwaukee und andere deutsche Zentren treffen Vorbereitungen zu einer würdigen Schillerfeier. Von kleineren Vereinigungen sind Anfragen eingelaufen und ist das Ersuchen gestellt worden, Ratschläge bezüglich der Aufstellung eines passenden Festprogrammes in bescheidenem Rahmen zu erteilen. Wir glauben diesem Wunsche dadurch am besten zu entsprechen, dass wir an dieser Stelle das Programm veröffentlichen, welches der von dem Nationalen D.-A. Lehreseminar und dem Verein deutscher Lehrer an den öffentlichen Schulen Milwaukee geplanten Schillerfeier zugrunde liegt. Das Programm umfasst folgende Nummern:

1. Musikstück ausgeführt von dem Bachschen Orchester.
2. Zitate aus Schillers Werken, vorgetragen von Zöglingen des Seminars.
3. Festrede von Seminarlehrer Burckhardt.
4. Zitate aus Schillers Werken, vorgetragen von Mitgliedern des Vereins deutscher Lehrer.
5. „Das Lied von der Glocke" in der Rombergschen Vertonung, für gemischten Chor und Orchester. (Seminaristen und Lehrer.)
6. Goethes „Epilog zu Schillers Glocke", gesprochen von einem Mitgliede des Pabsttheaters.

* * *

Die Deutschen Chicagos feiern den Todestag unter den Auspizien des "American Institute of Germanics" und des Schwabenvereins am 6., 7., 8. und 9. Mai. Als Vorfeier findet am 14. April eine Festvorstellung von „Wilhelm Tell" im Auditorium statt, ausgeführt vom Milwaukee Ensemble.

Am 6. Mai findet abends eine Aufführung von Beethovens 9. Symphonie und einiger anderer auf das Fest bezüglicher Musikstücke vom Apollo Club und dem Thomas Orchester statt. Die Eröffnungssprache hält Präs. E. J. James von Urbana, Ill.

Am 7. Mai findet eine Festversammlung im Auditorium statt. Programm: Prolog, Orgelsolo, Liedervorträge der vereinigten Männerchöre, Festrede von Prof. Calvin Thomas von der Columbia University, New York.

Am 7. Mai vorm. akademische Konferenz im Gebäude der öffentlichen Bibliothek oder im Fine Arts Museum; folgende Themata werden von den genannten Herren dabei behandelt werden: Prof. J. B. E. Jonas: Influence of Schiller's Lyric

Poetry; Prof. M. Winkler: Schiller's Aesthetic Ideas; Prof. S. W. Cutting: The Influence of Germany upon American University Life; Prof. P. W. Grumann: Schiller's Conception of Germanic Myths; Prof. C. J. Little: Schiller the Historian. Ausserdem haben folgende Herren ihre Teilnahme an dieser Festkonferenz teils definitiv, teils als wahrscheinlich in Aussicht gestellt: Prof. W. T. Hewett, M. D. Learned, O. Heller, J. S. Nollen, W. H. Carruth, G. E. Karsten, H. Collitz, C. v. Klentze, A. R. Hohlfeld, A. H. Palmer, J. Göbel, L. A. Rhoades, H. Münsterberg etc.

Am 8. Mai 1 Uhr mittags: Feier am Schiller Denkmal im Lincoln Park: Lieder der vereinigten Männerchöre, Festrede vom Stadtbibliothekar E. F. Gauss.

Am selben Tage um 8 Uhr abends im Auditorium Festversammlung, Programm: Festprolog, Aufführung des Liedes von der Glocke mit Musik und lebenden Bildern, deutsche Festrede von General-Major Dr. v. Pfister, von Stuttgart, Vertreter des Königs von Württemberg.

Für die beiden Festprologe ist, wie bekannt, ein Preisausschreiben ($75 für jeden) veranstaltet worden. Das gedruckte Programm für die ganze Feier wird als Festschrift mit mehreren für das Fest speziell erbetenen Beiträgen hervorragender amerikanischer Bürger zur Verteilung kommen.

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Chicago.

Der Präsident unserer Universität, Dr. Harper, ist vergangene Woche operiert worden. Leider haben die Chirurgen festgestellt, dass der Patient an krebsartigen Geschwüren an den Eingeweiden leide, die ihn wohl in absehbarer Zeit dahinraffen werden. Dr. Harper weiss, in welch grosser Lebensgefahr er schwebt und hat in den letzten zwei Wochen mit Anspannung aller Kräfte gearbeitet, um alles in solcher Verfassung zurückzulassen, dass die Universität selbst ein Jahr lang im ordnungsmässigen Gange bleiben kann, sollten seine Tage jetzt schon gezählt sein.

Diese Hiobspost berührt den Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbund und seine Mitglieder deshalb ganz besonders schmerzlich, da der jetzt im Schatten des Todes stehende Mann noch vor kurzem dem hiesigen Lokalausschuss für den bevorstehenden Chicagoer Lehrertag äusserst freundlich entgegengekommen ist. Er hat nicht nur versprochen, am Eröffnungsabend der Konvention persönlich gegenwärtig zu sein und die Versammlung zu begrüssen, sondern er hat dem Lehrerbund eine elegante und geräumige Halle zur Verfügung gestellt, in der die Versammlungen abgehalten werden können, und hat überdies noch angeordnet, dass die Teilnehmer an einem oder zwei Tagen von der Universität des Mittags bewirtet werden sollen. —

Auch ein altes treues Mitglied des Lehrerbundes, Herr Louis Schutt, liegt im Hospital und hat eben (zum viertenmal) eine Operation überstanden.

Aus dem Allerheiligsten unseres Schulsuperintendenten kommt eben die Nachricht, dass die im Januar abgehaltenen Beförderungsprüfungen von 232 Lehrkräften bestanden worden seien. Es nahmen an denselben ungefähr 600 Personen teil. Wie es den durchgefallenen 368 zumute sein mag, die sich auch fleissig und gewissenhaft auf ihr Examen vorbereitet hatten, die aber weniger vom Glück begünstigt waren, davon wird nichts gesagt. Hoffentlich wird bald die Zeit kommen, wo diese ganz und gar unnötigen und ungerechten Prüfungen wieder in Wegfall kommen. —

Mit den Vorbereitungen für den wahrscheinlich vom 30. Juni bis 3. Juli hier stattfindenden Lehrertag ist nun ernstlich begonnen worden. Es hat sich ein tatkräftiger Lokalausschuss gebildet, der jetzt tüchtig ans Werk gehen wird, die diesjährige Tagung zu einem grossen Erfolge zu machen. Die deutschen Lehrer des Landes sollten schon jetzt in ihr Reiseprogramm schreiben: 30. Juni, 1., 2. und 3. Juli—Chicago.

*

Cincinnati.

† Johannes Schmidt. Wieder hat der Sensenmann einen unserer ältesten Kollegen hinweggerafft. „John" Schmidt — wer kannte und achtete, ich mag wohl sagen, liebte ihn nicht, den hochgebildeten, ehrenhaften früheren deutschen Oberlehrer und späteren Gesanglehrer, seit dem Jahre 1861 an den hiesigen öffentlichen, und vorher an Kirchen- und Privatschulen tätig gewesenen rheinpfälzer Seminaristen? Auch in weiteren deutschen Lehrerkreisen war der Verstorbene als Mitgründer des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes, als Besucher von Lehrertagen, als Mitverfasser der früher hier und anderswo im Gebrauche gewesenen Wildeschen deutschen Lesebücher, als jovialer Gesellschafter, als tüchtiger deutscher Mann im besten Sinne des Wortes bekannt und hochgeachtet. Geboren am 23. Oktober 1831 in der bayrischen Rheinpfalz, im Seminar zu Kaiserslautern zum Lehrer ausgebildet und als solcher kurze Zeit in seinem Geburtslande tätig, siedelte Schmidt ausgangs der vierziger Jahre nach Amerika über und liess sich am Ohio nieder, um zuerst in unserer Nachbarstadt Newport im Staate Kentucky und etwa zehn Jahre darauf in hiesiger Stadt in seinen oben angedeuteten Wirkungskreis einzutreten. Zusammen mit Burger, Dörner und Peaslee war es Schmidt, der den damals noch in Kinderschuhen sich langsam und mühsam fortbewegenden deutschen Unterricht nach deutschländischem Muster auf eigene feste Füsse stellen half, der deutschen Lehrmethode endgültig Eingang und Geltung verschaffte, junge Anfänger zu deutschen Lehrern heranbildete, selbst als vorzüglicher Pädagoge sich bewährte, immer im Interesse des Deutschen tätig, auch nachdem er in die Gesangsabteilung übergetreten war, um, — jetzt vor zwölf Jahren, ex abrupto und in schnöder Weise zur Resignierung genötigt zu werden. Damit ging John Schmidts unverwüstlicher Humor und Schaffensmut, weil des richtigen Feldes beraubt, allmählich darnieder, wie sehr er sich auch immer noch für alles Hohe und Schöne begeistern konnte. Sein neu eingeschlagener Lebenspfad, das Versicherungswesen, bot ihm, wie so vielen anderen, mehr Dornen als Rosen; sein immer heller, stets schaffender Geist fand nicht die rechte Nahrung, nur wenig Befriedigung. Mehr als einmal hat der Schreiber dieser Zeilen diese Tatsache mit Wehmut erkennen müssen, sie aus Schmidts eigenem Munde bestätigen gehört. Dennoch ging er erhobenen Hauptes, seines inneren Wertes bewusst, seinen ehrenhaften Weg, und wer ihn nicht mehr kennen wollte, den kannte er erst recht nicht. Während der letzten Jahre machte ihm ein Nieren- und, wie ich jetzt höre, auch Lungenleiden häufig mehr zu schaffen, als ihm lieb sein konnte, bis es ihn endlich, am 26ten Februar, nach sehr kurzer Bettlägerigkeit dahinraffte. Sein Schatten kann sich damit trösten, dass man von John Schmidt noch lange, lange Zeit mit Ehren reden wird, wenn gar manche von uns anderen bereits vergessen sein werden. Vielversprechend im Anfang, nicht selten wirr in seinem Verlaufe, trübe am Ende, war Schmidts Leben und Wirken von jenen eines, die der Menschheit mehr Gutes schenken, als sie von ihr empfangen.

„Leb im Ganzen! Wenn du lange dahin bist, es bleibt." Diese von ihm häufig zitierte Schlusszeile eines Schillerschen Dichtichons war dem lieben Dahingeschiedenen Lebensregel; aber auch auf den Ausspruch Byrons stützte er sich: „Glaub' nicht, die Erde, welche deine Hölle ist, sei Dasein; — sie vergeht, und — du wirst bleiben, nicht wen'ger als du bist."

Daraufhin konnte Schmidt, wenn's denn doch geschieden sein musste, sterben. — Er lebt fort in mehr als einem Herzen.

— Nichts, rein nichts ist aus unserem Schulleben zu berichten. Wenn Helvetius im Rechte war mit seinem Ausspruche: „Wir sind einzig und allein das, wozu uns die uns umgebenden Dinge machen", so gilt das unbedingt von uns Hiesigen. Seitdem Europea von oben herunter Ruhe hält, haben wir auch Ruhe, es sei denn wir sind so dumm, uns selbst zu beunruhigen. Ich kenne heute Genossen und .... innen, denen man die Quecksilbrigkeit nur so im Gebeine kollern zu hören pflegte — jetzt sind sie ruhig, weil niemand sie zu "worry" anleitet oder gar herausfordert und zwingt.

Ja, die Leutchen fangen an, sich qua solche zu amüsieren! Haben da einen Verein gegründet — „Scherz und Ernst" — wo jeden Monat musiziert und getanzt wird; haben auf Washingtons Geburtstag ein recht hübsches Fest gefeiert, bei welcher Gelegenheit unser Superintendent, Herr Dyer, sich dahin ausdrückte, dass er die Deutschen für die einzig wahren Lebenskünstler halte, da sie Frohsinn und Genuss mit Arbeit und Pflicherfüllung zu paaren verstünden. Und, gewiss um sie auf diesem Wege zu halten, gab er den anwesenden 150—200

Lehrgenossenschäftlern die trostreiche, beinahe unumstösslich gewisse Aussicht auf eine mit dem nächsten Schuljahre in Kraft zu setzende Gehaltserhöhung, mit dem Versprechen, was an ihm liege, tun zu wollen, auf dass auch etwas Erkleckliches dabei herausspringe. Da nun auch verschiedene einflussreiche Schulratsmitglieder sich in demselben Sinne äussern, so mag es ja wohl nach dem exotischen Winter für uns am Platze sein zu sagen:

„Blüh auf, gefrorner Christ!
Der Mai ist vor der Tür.
Du bleibest ewig tot,
Blühst du nicht jetzt und hier."

Die meisten von uns werden das ja nur zu gerne tun! —

Beim Couvertieren dieser Epistel trifft mich die, allerdings nicht ganz unerwartete, Kunde von dem Dahinscheiden des vielen, vielen Lehrern wohlbekannten deutschen Arztes, Zoologen und Literaten, Dr. med. Adolph Zipperlen. Ein tüchtiger, echter, liebenswürdiger deutscher Mann schied mit dem 87-jährigen aus dem Leben, und wer deutsche Lehrertage in Cincinnati besucht oder sonst bei uns geweilt hat, der hat den jovialen alten Herrn gewiss kennen und schätzen gelernt.

So verzieht sich immer einer nach dem anderen, und da heute der Schreiber dieser Zeilen seinen vielten Geburtstag begehen muss — seinen Kuchen hat er bereits angeschnitten und seine Pfeife Geburtstagtabak raucht er gerade jetzt — so fragt auch er sich ahnungsvollen Geistes still, aber frisch: Quosque tandem? ***

Milwaukee.

Lehrergehälter und gerechte, gleichmässige Besteuerung in Wechselwirkung. Gleichmässige Besteuerung — ja so etwas gibts bei uns hier in Amerika ja gar nicht; nirgends in der ganzen Welt geschieht die Besteuerung in so ungerechter Weise wie hier. Doch was hat dies mit Lehrergehältern zu tun? Es wurde in diesen Korrespondenzen mitgeteilt, dass bei der vom hiesigen Schulrat beschlossenen Gehaltserhöhung der Lehrer, vom Bürgermeister erklärt wurde, der Mangel an Fonds in der Stadtkasse lasse dies nicht zu. Doch die Erhöhung ist beschlossen und wird auch vor sich gehen. Aber man ist bei dieser Gelegenheit einmal an eine sorgfältige Prüfung unserer Steuerverhältnisse gegangen, und da hat man denn gefunden, dass alle grossen Korporationen in der Stadt, wie Eisenbahnen, Express-, Telegraph-, Telephon-, Gas- und Strassenbahngesellschaften teils gar nicht, und teils ungenügend Steuern in die Stadtkasse bezahlen. Da hat nun der Steuerkommissär G. Bruce (zugleich der Herausgeber des tüchtigen Milw. Public School Journal) die Lehrer auf diesen Gegenstand in einem Vortrage aufmerksam gemacht, den er vor einiger Zeit in einer Versammlung der Milw. Teachers' Association hielt. Die Summe, die der Stadt jährlich vorenthalten wird, beläuft sich auf ungefähr $500,000, wovon natürlich die Schule ihren entsprechenden Anteil erhalten würde. Der Prinzipals- und der Lehrerverein haben die Sache in die Hand genommen und werden gemeinschaftlich durch geeignete Personen bei der Legislatur in Madison vorstellig werden, um diese Korporationen zu einem gerechten Steueranteil zu veranlassen. Ob dies gelingen wird, ist bei der famosen Einrichtung unserer Lobbies wohl sehr fraglich; doch der Versuch kann ja gemacht werden.

A. W.

III. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Eine für die Weiterentwickelung des Lehrerseminars wertvolle Anerkennung wurde demselben durch den am Dienstag, dem 7. d. M., vom hiesigen Schulrate gefassten Beschlusse zu teil, nach welchem den Abiturienten der Anstalt auf Grund ihres Diplomes die Berechtigung zur Anstellung als Assistenzlehrer des Deutschen an den öffentlichen Schulen Milwaukees ohne weiteres Examen zugesprochen wird. Auch in anderen Städten des Landes ist eine Bewegung im Gange, unseren Abiturienten das gleiche Recht einzuräumen, so dass wir hoffen dürfen, allmählich in festere Beziehungen zum öffentlichen Schulwesen des Landes treten zu können.

Noch eine andere Massnahme trafen die Schulbehörden der Stadt, die unseren Zöglingen insofern zum Vorteil gereichen, als sie ihnen bei ihrem Eintritt in

die öffentlichen Schulen von vornherein eine grössere Gewandtheit im Klassenzimmer sichern wird. Bisher beschränkte sich die praktische Lehrtätigkeit der Seminaristen auf einzelne Lehrproben in den Klassen der Deutsch-Englischen Akademie. Durch Verfügung des Superintendenten der öffentlichen Schulen und unter Genehmigung des zuständigen Schulratskomitees werden die Schüler der abgehenden Klasse von nun an Gelegenheit erhalten, in den öffentlichen Schulen regelmässigen Unterricht unter Aufsicht der betreffenden Klassenlehrer erteilen, eine Einrichtung, deren Vorteil klar ersichtlich ist.

Als ein Nachteil wurde es betrachtet, dass der Leiter der beiden Anstalten, des Lehrerseminars und der Deutsch-Englischen Akademie, eine zu grosse Anzahl von Unterrichtsstunden zu erteilen hatte. Eine Besprechung dieser Frage im Vorstande der Akademie führte zu dem glücklichen Resultat, dass beschlossen wurde, eine neue Lehrkraft anzustellen. Dieselbe wurde in Herrn Lewis Vantine gefunden. In der hiesigen Staats-Normalschule ausgebildet, ist derselbe während der letzten vier Jahre an den öffentlichen Schulen tätig gewesen, von wo aus ihm die besten Zeugnisse ausgestellt worden sind. Herr Vantine übernimmt den englischen Unterricht im siebenten Grade der Akademie und in der ersten Seminarklasse. Dem bisherigen Leiter des siebenten Grades, Herrn Chas. Purin, sind ausser dem Handfertigkeitsunterricht die mathematischen Fächer in den ersten beiden Klassen des Seminars überwiesen worden.

Die in den ersten Tagen des Monats März abgehaltene Versammlung der Superintendentenvereinigung, eines Zweiges der N. E. A., führte auch eine Reihe von Besuchern nach unserer Anstalt, die sich sämtlich befriedigt über unsere Arbeit äusserten. Unter den Besuchern befand sich auch Herr F. B. Dyer, Superintendent der öffentlichen Schulen Milwaukees, der besonders durch sein liebenswürdiges Wesen einen freundlichen Eindruck zurückliess.

Am 23. und 24. Februar weilte Herr Professor Otto Heller von der Washington Universität zu St. Louis auf Einladung des Vollzugsausschusses in unserer Anstalt, um sich mit der Arbeit derselben vertraut zu machen. Er wurde im vorigen Jahre als Mitglied des Verwaltungsrats gewählt und dem Lehrausschuss zugeteilt, der dem Direktor und dem Lehrerkollegium bezüglich der inneren Führung des Seminars zur Seite steht. Mit grosser Gewissenhaftigkeit nahm er Einblick in die Klassen und deren Leistungen. Während seines Hierseins fand auch eine Sitzung des Lehrausschusses und der Fakultät statt, die über vorzunehmende Änderungen in der Aufnahme der Schüler eingehende Beratungen pflegte. Ein Komitee, bestehend aus den Herren Heller, Abrams und Griebsch wurde damit beauftragt, feste Vorschläge bezüglich dieses Gegenstandes zu machen.

Reformvorschläge. II. Handfertigkeitsunterricht wurde im Jahre 1890 in den Vereinigten Staaten in 37 Städten mit einer Bevölkerungszahl von 8000 und darüber erteilt; im Jahre 1902 in 270 Städten. In den meisten dieser Städte erstreckt sich der Handfertigkeitsunterricht auf drei, vier, oder noch mehr Jahre. Die Durchschnittskosten einer vollständigen Einrichtung für den Handfertigkeitsunterricht (Hochschulen ausgeschlossen) belaufen sich auf $20,000, was eine Gesamtauslage von $5,400,000 für den Zweck ausmacht. Die laufenden Ausgaben für Lehrer, Handwerkszeug usw. beliefen sich 1901/02 auf nahezu eine Million Dollars. Boston, New York, Washington, Allegheny, Toledo, Los Angeles und San Francisco sind einige der Städte, in denen der Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule eingeführt ist.

Wahrscheinlich durch den günstigen Stand des Handfertigkeitsunterrichts ermutigt, hat der Verein der amerikanischen landwirtschaftlichen Colleges und Versuchsstationen eine Bewegung in Fluss gebracht, um den Unterricht in Ackerbauwissenschaft in die oberen zwei Klassen der Volksschulen auf dem Lande einzuführen, und der Ackerbauminister unserer Bundesregierung hat die Sache zu der seinigen gemacht, indem er dem Bericht obigen Vereins auf Regierungskosten weitere Verbreitung gibt. Im Staate Illinois ist fast in jedem County nach einem vom Dekan des staatlichen Ackerbau-College ausgearbeiteten Plane im letzten Jahre zum ersten Male Ackerbauwissenschaft unterrichtet worden, und der Staatsschulsuperintendent berichtet von einem „grösseren Interesse im ganzen Staate für den Unterrichtszweig des Ackerbaus". Auch aus Louisiana, Iowa, Ohio, Missouri und anderen Staaten wird über Versuche zur Einführung des neuen Wissenszweiges in die ländlichen Volksschulen berichtet. Hand in Hand mit dem Bemühen, Acker-

baukunde in den Lehrplan der Volksschule einzufügen, geht das ernstliche Bestreben, geeignete Ackerbaulehrer zu gewinnen. In Wisconsin haben der Staatsschulsuperintendent und die Beamten des Ackerbau-College der Staatsuniversität die Annahme eines Gesetzes zuwege gebracht, das von den Lehrern das Ablegen einer Prüfung in Ackerbaukunde fordert. Ähnliche Gesetze sind in Maine, Nebraska, Nord- und Süd-Carolina und in Tennessee angenommen worden. Die unvermeidlichen „Textbücher" haben bereits eine stattliche Zahl erreicht; und vor allem haben sich die überall in unserem Lande üppig blühenden Sommerschulen der „Ausbildung" von Ackerbaulehrern aufs wärmste angenommen. Von den 977 Lehrern der Sommerschule von Nord-Carolina studierten im letzten Jahre 477 Ackerbau.

Wie soll nun in den beiden Oberklassen der ländlichen Volksschule Raum für ein weiteres Unterrichtsfach geschaffen werden? Früher machte man gewöhnlich Platz, indem man kurzerhand einen Wissenszweig, den man dann einen "fad" nannte, und der auch manchmal einer war, aus dem Plan hinauswarf, bis der neue "fad" von einem dritten verdrängt wurde. Aber das Wort "fad" ist etwas ausser Gebrauch geraten, seit unsere Reformatoren eingesehen haben, dass sie ihren Lieblingsgedanken nicht zum Siege verhelfen können, wenn sie die Befürworter anderer Richtungen zeitweilig aus dem Felde schlagen. Allen Neuerern hat Prof. Frank McMurray von der Columbia-Universität die Wege gezeigt. Prof. McMurray tritt nicht dafür ein, dass irgend ein Gegenstand von denen, die jetzt in der Volksschule gelehrt werden, ganz fortfällt, aber er empfiehlt das Weglassen von Einzelheiten und gewissen Kapiteln. Am Schlusse eines Artikels in der Ed. R. darüber, was sich aus dem Plane der Volksschulen streichen liesse, sagt er: „Obgleich manche umfangreiche Kapitel weggelassen werden sollten, so ist eine Reform in der Hauptsache nicht dadurch zu erzielen, dass man da und dort etwas abschneidet, sondern dadurch, dass man die jetzige Masse von Ideen in jedem Fache zu einem harmonischen Ganzen zusammenschweisst. Das ist indessen weder die Aufgabe der Volksschullehrer noch der wissenschaftlichen Fachlehrer, sondern der fortgeschrittensten und fähigsten Erzieher, die mit dem Lehrstoff und den Grundsätzen der Erziehungswissenschaft vollkommen vertraut sind. Selbst solche Männer haben mehr als eine Lebensaufgabe bei dieser Arbeit zu erfüllen."

Wenn man nun den Unterrichtsplan der Volksschule in Murrayscher Weise verbessert, sagt der oben genannte Bericht, so gewinnt man ja genügend Raum und Zeit, um Ackerbauwissenschaft in den siebenten und achten Grad einzufügen. In der letzten Nummer der P. M. wurde in dem Umschauartikel „Reformvorschläge" mitgeteilt. wie ein Neunerausschuss des Wisconsiner Lehrervereins in derselben Weise wie die Befürworter des Ackerbauunterrichts Raum zu finden hofft, um den Unterricht in der deutschen Sprache bereits in den oberen zwei Volksschulklassen beginnen zu lassen. Es dürfte nicht unangebracht sein, darauf hinzuweisen, dass der Ursprung beider Bewegungen sich bis zum College und zur Universität verfolgen lässt, was der Vermutung Raum gewährt, die Vorbildung unserer zur Universität abgehenden Hochschüler genüge nicht. Die Professoren der landwirtschaftlichen Fakultäten, die verständlicher und verständiger Weise ihre Wirksamkeit auf den Ackerbau treibenden Teil unserer Bevölkerung nachdrücklicher zu gestalten versuchen, haben einen schreienden Mangel an biologischen Wissensfächern bei ihren Studenten entdeckt, was ihnen nicht zu schwer geworden sein dürfte, und so greifen sie bis zur Volksschule herunter, um dem Übel abzuhelfen. Unter der Marke "Nature Study" lässt sich alles zusammenfassen, was fast überall in den ersten acht Klassen der amerikanischen Volksschule von den beiden Wissenschaften Botanik und Zoologie gelehrt wird. Prof. H. E. Armstrong aus London, ein Mitglied jener engländischen Moseley-Kommission, die unsere Schulen studiert hat, fällt das folgende, zum Teil recht harte Urteil über "Nature Study":

„Die Lektionen in Nature Study, wenn sie nicht einen spezifisch botanischen oder zoologischen und wissenschaftlichen Charakter trugen, waren hervorragend oberflächlich und wertlos. Darüber besteht kein Zweifel, dass Pionierarbeit von grosser Wichtigkeit getan wird, worauf sich in Zukunft bauen lässt. Aber ich bin überzeugt, dass der Arbeit die Tiefe mangelt und dass die betreffenden Lehrer sich nicht bewusst sind, bis zu welchem Grade exakte Methoden in solchen Studien sich einführen lassen; sie müssen mit der Praxis wissenschaftlicher Methode, mit der Kunst der Darbietung sich erst vertrauter machen. Es würde richtiger sein, diesen Unter-

richt eine Bewegung zur Förderung der Liebe zur Natur zu nennen, als von einem Studium der Natur zu sprechen. Gegenwärtig schliesst er zu wenig wirkliches Studium und Zielbewusstsein ein."

In unseren Volkshochschulen studieren die der Volksschule Entlassenen die beiden Wissenschaften Botanik und Zoologie in wöchentlich drei bis zuweilen fünf Lektionen während eines Schuljahres von zehn Monaten, das in manchen ländlichen Hochschulen auf acht und sieben Monate zusammenschrumpft. Dieser Unterricht kann wegen der Zielosigkeit des voraufgegangenen Nature Study keine Fortsetzung oder Erweiterung des letztern genannt werden; zudem geht bei unserer neuzeitlichen Unterrichtsmethode, die von dem Schüler das selbstgemachte Experiment fordert, viel wertvolle Zeit verloren. Der bei dem Schülerexperiment etwa erzielte Gewinn an geistiger Zucht kann den gänzlichen Mangel an positiven und praktischen Kenntnissen, wie sie der Professor der Ackerbauwissenschaft fordern muss, nicht ersetzen.

Der mehrmals genannte Bericht des Vereins der amerikanischen landwirtschaftlichen Colleges und Versuchsstationen nun schreibt Nature Study für die unteren Jahrgänge ebenfalls vor, aber er gibt dem Unterrichte ein bestimmtes Ziel.

Für den eigentlichen Unterricht in der Ackerbaukunde, mit dem siebenten Grade beginnend, fordert der Bericht eine Unterweisung des Kindes im Bau und in der Tätigkeit der Pflanze. Wie die Pflanze sich nährt, wie sie wächst, und in wie mannigfacher Weise sie sich vermehrt, mit einem Worte, die Lebensgeschichte der Pflanze von Samenkorn zu Samenkorn, das soll der zukünftige Ackerbauer verstehen lernen. Dann soll er mit der Umgebung der Pflanze bekannt gemacht werden: wie Luft und Licht, Wärme und Feuchtigkeit das Wachstum beeinflussen, welche Arten des Bodens zu unterscheiden sind und wie der Boden gelockert, gedüngt, bewässert, bereichert werden kann. Wie man sät und erntet, wie Unkraut auszurotten ist, wie man schädliche Insekten vertilgt und Krankheiten der Pflanzen behandelt, das darf in Zukunft dem Kinde des Landbewohners nicht mehr vorenthalten werden.

In derselben ausführlichen und gründlichen Weise verlangt der Bericht die Unterweisung in der Lehre von den Tieren, die den Menschen nützlich sind, und in der Behandlung der Milchprodukte. Wenn dann noch Zeit und Gelegenheit übrig ist, kann der Ackerbaulehrer noch die Grösse und Lage von Feldern, ländlichen Wohnhäusern, Schuppen, Ställen, Wegen, Wasserleitungen, und endlich auch die Behandlung der Ackergeräte und ländliche Buchführung zum Gegenstand des Unterrichts machen.

Die Begeisterung für den „neuen" Unterrichtsgegenstand scheint überall im Wachsen begriffen, aber dass die Ackerbaulehre andere Fächer verschlingen wird, steht nicht zu befürchten. Dafür spricht die Tatsache, dass die Seele des Ackerbauunterrichts vorläufig noch im „Textbuch" liegt. Wenn mit der Bereicherung durch biologische Wissensfächer die Anschauungen über den Wert der Ackerbaukunde in der Volksschule unter den Lehrern sich klären, dann wird der neue Zweig auf das zulässige Mass zurückgeführt und eingeschränkt werden können, nämlich auf Zoologie und Botanik mit besonderer Berücksichtigung der Pflanzen und Tiere, die in einer Gegend heimisch oder besonders wichtig sind.

Prof. August L. Gräbner. — In St. Louis ist am 7. Dezember Professor August L. Gräbner gestorben. Mit ihm schied einer der bedeutendsten Gelehrten des Landes aus dem Leben. Er war nicht nur ein tüchtiger Theologe, der im Rate der evang.-lutherischen Kirche eine hervorragende Stellung einnahm, sondern zeichnete sich auch auf anderen Gebieten der Wissenschaft aus, besonders als Historiker und Sprachforscher. Er beherrschte nicht weniger als zwölf Sprachen und war in einer jeden derselben schriftstellerisch tätig. Augustus L. Gräbner wurde vor 55 Jahren auf der Indianer-Reservation in Roseville, Mich., geboren. Sein Vater war Pastor H. P. Gräbner, welcher von Pastor Loehe von den fränkischen Kolonien nach Amerika geschickt worden war, um in den deutschen Ansiedlungen, die anfangs der vierziger Jahre in Michigan gegründet wurden, zu predigen. Nachdem er sich der Indianersprache bemächtigt, gründete Gräbner Senior mehrere Missionsposten unter den verschiedenen Reservationen. Prof. Gräbner ist der Verfasser einer Anzahl Bücher und Schriften.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Sprachübungen. (In sieben Heften.) Im Anschlusse an die Lesebücher der Serie Weick-Grebner. Bearbeitet für den deutschen Unterricht in amerikanischen Volksschulen von Emil Kramer. Verlag von Gustav Mühler, Cincinnati, Ohio.

Als tüchtiger Fachmann kennt der Verfasser die Schwierigkeiten, welche dem Lehrer des Deutschen an den öffentlichen Schulen entgegentreten, und er versucht in seinem Werkchen, dem mangelnden Sprachgefühle der Kinder durch systematische und interessante Übungen nachzuhelfen. Herr Kramer zeigt sich seiner Aufgabe vollkommen gewachsen.

Das Motto, welches ihm zur Einleitung dient, lautet sehr richtig: "Fortgesetzte Übung im Gebrauche richtiger Formen ist bedeutend wichtiger als grammatikalische Belehrung." Dieses Motto dient dem Herrn Verfasser zur Richtschnur seiner Aufgabe. Jedes Heftchen bietet eine reiche Auswahl von Übungsbeispielen, die mit feinem Verständnis den respektiven Schuljahren angepasst sind. Er behandelt seine Aufgabe in konzentrischen Kreisen, indem er mit den elementarsten Grundsätzen der Sparchlehre beginnt und dieselben in einfachen, leichtfasslichen Übungsbeispielen klarlegt. Während er in jedem Heftchen dem Bekannten in vorsichtiger Abwägung des Stoffes Neues hinzufügt, vollendet er den Ausbau seiner Sprachschule in einer Reihe von interessanten Übungsbeispielen, die sicherlich viel dazu beitragen werden, das Sprachgefühl des Kindes zu kräftigen, ohne ihm das Unangenehme des grammatikalischen Unterrichtes zum Bewusstsein zu bringen. Nach genauer Durchsicht des Werkchens kann man nicht umhin, dem Herrn Verfasser für seine gründliche und fleissige Arbeit Anerkennung zu zollen. Nur in einem Punkte liesse sich vielleicht ein leichter Einwand erheben: nämlich inbezug auf den Wert der Behandlung eines Gedichtes oder Lesestückes nach sogenannten Leitwörtern. Diese Methode liesse sich unter gewissen Bedingungen vielleicht vorteilhaft für die unteren Klassen verwerten, doch in den drei oberen Graden sollte der individuellen Betätigung des Kindes mehr Freiheit geboten und seine Schöpfungskraft nicht durch mehr oder minder starre Formen gebunden werden. Da laute der Grundsatz: So viele verschiedene Reproduktionen wie Kinder! Ferner wäre noch zu bemerken, dass sich diese Sparchschule von Werken ähnlicher Art sehr vorteilhaft dadurch unterscheidet, dass sie jeden grammatikalischen Ballast ausmerzt und den Kindern nur Bekanntes im Anschluss an die gelesenen Stücke bringt, was naturgemäss von viel grösserem Interesse für sie ist, als eine Reihe unzusammenhängender Sätze und Wörter. Jedes Sätzchen tritt ihnen als alter Freund entgegen, dessen Bekanntschaft sie geschlossen haben und nun mit Freuden erneuern. Zweifellos wird das gediegene Werkchen Lehrern und Schülern gleich willkommen sein und seinen Teil dazu beitragen, den Sprachunterricht gründlicher und interessanter zu gestalten und, was die Hauptsache ist — zu erleichtern.

B—

II. Eingesandte Bücher.

Deutsches Wörterbuch auf etymologischer Grundlage mit Berücksichtigung wichtigerer Mundart- und Fremdwörter sowie vieler Eigennamen bearbeitet und herausgegeben von Paul Imm. Fuchs, Präzeptor an der Lateinschule zu Murrhardt. Stuttgart, Hobbing & Büchle. 1898. M. 3.75.

Aufsatz-Übungen für Volksschulen. Von G. Tschache. 2. Bde.: Für die Mittelstufe, fünfte Auflage, verbessert und vermehrt von Rud. Hantke; für die Oberstufe, vierte Auflage, verbessert und vermehrt von Rud. Hantke. Breslau, J. U. Kern, 1904. @ M. 1.60.

Unterrichtspraxis im Sinne naturgemässer Reformbestrebungen für das Gesamtgebiet des ersten Schuljahres und ihre theoretische Begründung vom Standpunkte der Kinderpsychologie. Von L. F. Göbelbecker. I. Teil: Methodologische Monographien. II. Teil: Lehrproben, methodologische Einzelwinke, Gedichte, Lieder, Spiele und Rätsel. Wiesbaden, Otto Nemnich. 1904. M. 7.50.

Der Kleine Naturfreund, seine Rechen- und Zeichenkunst. Ein nach psychologischen Gesetzen und Beobachtungen bearbeitetes Schulbuch für den vereinigten Anschauungs- und Rechenunterricht im I. und II. Schuljahre. Von L. F. Göbelbecker, Lehrer. Mit 10 grossen Gruppenbildern und vielen Einzelillustrationen von Wilhelm Ulrich, Zeichner. Karlsruhe, Otto Nemnich. Preis 30 Pfg.

Dr. Karl Krauses Deutsche Grammatik für Ausländer. Auszug für Schüler, bearbeitet von Dr. Karl Nerger. Zweite verbesserte Auflage. Breslau, J. U. Kern, 1902. M. 2.50.

Lernlust, eine Comenius-Fibel, Für den zeitgemäss vereingten Sach-, Sprach- und Schreibunterricht nach einem vollständigen Lehrgang der kombinierten Laut- und Normalwortmethode bearbeitet von L. F. Göbelbecker, Lehrer. Illustrationen von H. Leutemann, Zwanzigste Auflage. Wiesbaden, Otto Nemnich. Preis geb. 50 Pfg.

Das Kind in Haus, Schule und Welt. Ein Lehr- und Lesebuch im Sinne der Konzentrationsidee für das Gesamtgebiet des ersten Schulunterrichts auf neuen Bahnen begründet und den kleinen Anfängern gewidmet von L. F. Göbelbecker. Dritte Auflage. Wiesbaden, Otto Nemnich. Preis geb. 75 Pfg.

Deutsche Stillehre. Von Imm. Kammerer, Oberlehrer am Evang. Töchterinstitut zu Stuttgart. Stuttgart, Hobbing & Büchle, 1903. M. 1.80.

Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. Von Dr. Julius Goebel, Professor der deutschen Philologie und Literatur an der Stanford Universität, Kalifornien. Herausgegeben vom Alldeutschen Verband. München, J. F. Lehmann, 1904.

The Elements of Analytical Geometry by Percy F. Smith, Ph. D., Professor of Mathematics in the Sheffield Scientific School, Yale University, and Arthur Sullivan Gale, Ph. D., Instructor in Mathematics in Yale University. Ginn & Co., Boston. Price $2.15.

Syllabus of Continental European History from the Fall of Rome to 1870 by Oliver Huntington Richardson, Assistant Professor of History, Yale University, in collaboration with Guy Stanton Ford and Edward Lewis Durfee, Instructors in History, Yale University. Boston, Ginn & Co. Price 85 cents.

Aus deutschen Landen von M. Meissner, Verfasserin von Aus meiner Welt, Lehrerin der deutschen Sprache und Literatur in Dresden. Edited, with vocabulary, by Josefa Schrakamp. New York, Henry Holt & Co., 1904.

How To Keep Well. A text-book of physiology and hygiene for the lower grades of schools by Albert F. Blaisdell, M. D. Revised Edition. Ginn & Co., Boston. Price 55 cts.

Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes von Dr. David Müller, vormals Professor am Polytechnikum in Karlsruhe. Dreizehnte, verbesserte Auflage, besorgt von Dr. Rudolf Lange, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin. Franz Vahlen, Berlin, 1904. M. 2.50.

Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von Professor Dr. Friedrich Junge. Vierte, verbesserte Auflage, besorgt von Dr. Rudolf Lange. Franz Vahlen, Berlin, 1904. M. 1.40.

Geschichten aus der Tonne von Theodor Storm. Edited with introduction, notes, vocabulary and exercises for conversation and composition by Frank Vogel, Professor of Modern Languages in the Massachusetts Institute of Technology. Boston, D. C. Heath & Co., 1905.

Pädagogik und Hygiene. Schul- und Volksgesundheitspflege in der praktischen Berufstätigkeit des Lehrers, von Johannes Berninger. Leopold Voss, Hamburg und Leipzig, 1904. M. 1.20.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI. April 1905. Heft 4.

Offiziell.

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

An die deutschamerikanische Lehrerschaft:

Auf dem im Juli des Jahres 1903 in Erie, Pa., abgehaltenen Lehrertage wurde Chicago als Tagungsort der vierunddreissigsten Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes bestimmt. Das vorliegende Heft der „Pädagogischen Monatshefte" veröffentlicht die Einladung des Chicagoer Ortsauschusses an die Mitglieder des Lehrerbundes und alle Freunde unserer Bestrebungen, sich in den Tagen vom 30. Juni bis 3. Juli dieses Jahres zu ernster Arbeit und heiterem Geniessen zu vereinigen.

Wir richten an alle Berufsgenossen und Freunde die dringende Bitte, die Einladung anzunehmen. Jeder deutschamerikanische Lehrer sollte sich es zur Ehrenaufgabe machen, durch sein Kommen und freudiges Mitwirken Zeugnis dafür abzulegen, dass er ein Herz hat für unsere Bestrebungen und Ziele. Noch hat der deutschamerikanische Lehrerbund seine Aufgabe nicht erfüllt. Wichtige Fragen harren noch der Lösung; festes Zusammenhalten und begeistertes Zusammenwirken ist noch dringend nötig, unsere Freunde zu ermutigen und unsern Feinden Achtung einzuflössen. Für den jungen, unerfahrenen Lehrer, der durch den geistigen Verkehr mit erfahrenen Berufsgenossen nur gewinnen kann;

für den erfahrenen Kollegen, dem das Geben aus seinem reichen Schatz Freude bereitet, für alle, mögen sie an Universitäten oder Hochschulen, Stadt- oder Landschulen wirken, gelte die Losung: Auf nach Chicago!

Für den Vorstand:

Bernard A. Abrams, Präsident.

* * * *

Einladung zum Vierunddreissigsten Deutschamerikanischen Lehrertag.

Chicago, 30. Juni bis 3. Juli 1905.

Vom 30. Juni bis 3. Juli d. J. findet in Chicago der 34ste deutschamerikanische Lehrertag statt.

Bei der hohen Wichtigkeit der Sache der Erziehung und dem anerkanntermassen höchst segensreichen Einfluss, welchen die bisherigen deutschamerikanischen Lehrertage durch den durch sie vermittelten Ideenaustausch auf die Erziehungsmethoden in diesem Lande gehabt haben, ist eine zahlreiche Beteiligung der deutschen Lehrerschaft des Landes am diesjährigen Lehrertage sehr wünschenswert und wird hiemit freundlich und dringend erbeten.

Die pädagogischen Verhandlungen werden in der Universität Chicago stattfinden, welche die nötigen Räumlichkeiten durch ihren Präsidenten Dr. Wm. R. Harper dem deutschen Lehrertage in zuvorkommendster Weise zur Verfügung gestellt hat, und die deutsche Bürgerschaft Chicagos wird sich bemühen, den Teilnehmern die Tage ihrer Anwesenheit zu freundlichen und genussreichen zu gestalten.

Im Namen des Chicagoer Bürgerausschusses:

Emil Mannhardt, Sekretär.

Anfragen, Anmeldungen und Zuschriften sind an den korrespondierenden Sekretär, Herrn Max Schmidhofer, 601 Newport Ave., oder den Sekretär Emil Mannhardt, 401 Schiller Building, Chicago, Ill., zu richten.

Vorläufiges Programm.

Freitag, 30. Juni.

Abends: Empfang der Gäste. — Nordseite Turnhalle.

Samstag, 1. Juli.

Vormittags: Erste Hauptverhandlung. — Universität Chicago.

Mittagessen. — Universität Chicago.

Nachmittags: Zweite Hauptverhandlung. — Univ. Chicago.

Abends: Liedertafel.

Sonntag, 2. Juli.

Vormittags: Nach Belieben der Gäste.

Nachmittags: Dampferfahrt auf dem See.

Abends: Zwanglose Zusammenkunft in einem Sommergarten.

Montag, 3. Juli.

Vormittags: Dritte Hauptverhandlung.

Abends 6 Uhr: Bankett.

Über Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer.*)

(Aus der „Schlesischen Schulzeitung.")

Vortrag, gehalten auf der Lehrer-Gauversammlung zu Hundsfeld.

Es ist in moderner Zeit gang und gäbe geworden, unsere Schule zu einem Mädchen für alles machen zu wollen. Obgleich der Lehrplan unserer Schulen schon eine recht bunte Reihe der verschiedensten Wissensfächer aufweist, so fordert man doch noch Gesetzeskunde, Gesundheitslehre, Handfertigkeitsunterricht und Haushaltungskunde, und lang ist noch die Reihe der Dinge, die man sonst noch getrieben oder wenigstens berücksichtigt wissen will. Wir dürfen nicht verkennen, dass man damit, ob bewusst oder unbewusst, ob gern oder ungern, der Volksschule eine gewaltige Kraft und eine hohe Leistungfähigkeit zutraut. „Und nun soll gar noch eine neue Wissenschaft getrieben werden," wird mancher geseufzt haben, als er das Thema las, das an erster Stelle auf der diesjährigen Gauverasmmlung zu Gehör gebracht werden soll. O nein, neue Fächer, neue Unterrichtszweige können wir nicht brauchen! Aber dankbar müssen wir alles annehmen, was geeignet ist, unsern Unterricht zu vertiefen und gediegener zu gestalten. Und dazu kann in hervorragendem Masse die Etymologie beitragen.

Das Wort Etymologie ist abgeleitet von dem griechischen Worte „étymon" — das Wahre, das Echte, das zugrunde Liegende. Die Etymologie ist also die Wissenschaft, welche die Grundbedeutung und Abstammung der Wörter erforscht und ihren Lebenslauf durch die Jahrhunderte, ja sogar durch die Jahrtausende verfolgt. Die Etymologie zerlegt dabei die Wörter in ihre Bildungsbestandteile, nämlich in die Wurzel, d. i. der Teil, welchem die Grundbedeutung anhaftet, in die stammbildenden Suffixe, d. s. Vor- und Nachsilben, welche den Begriff der Wurzel in bestimmter Weise modifizieren, und in die Flexionsendungen, welche die Beziehungen des Wortes im Satze andeuten. Die Möglichkeit einer solchen Wissenschaft ahnte schon Goethe, wie eine Stelle im „Faust" beweist, wo es heisst: „Jedem Worte klingt der Ursprung nach, wo es sich herbedingt: grau, grämlich, griesgram, greulich, Gräber, grimmig, etymologisch gleicherweise stimmig, verstimmen uns." Jede lebende Sprache ist nun beständiger Änderung und Entwicklung unterworfen. Ein Blick in unsere Lutherbibel belehrt uns, welcher Wandel sich schon seit jener Zeit vollzogen hat. Neben mannigfachen Umgestaltungen des Lautkörpers zeigt sich auch häufig eine mehr oder weniger grosse Abweichung von der ursprünglichen Bedeutung. Luther schrieb bawen für bauen, Fewer für Feuer, treuge für trocken, Helle für Hölle, blach für flach; er braucht gerochen für gerächt. Dann unterschied er noch scharf das Adjektiv vom Adverb; klug und klüglich, sauber und säuberlich, ewig und ewiglich. Dirne steht für Jungfrau, Freundschaft und Gefreundeter stehen für Verwandtschaft und Verwandter, Geruch für Ruf, Nahrung für Gewerbe. Ist schon ein

*) Die im Texte durch Zahlen bezeichneten Anmerkungen befinden sich am Schlusse des Artikels.

merklicher Wandel spürbar, wenn wir 300 Jahre zurückgehen, so wird derselbe noch grösser, wenn wir das Althochdeutsche oder Gotische anschauen. Man betrachte z. B. den Schluss des Vaterunsers bei einem alth. Schriftsteller: „Unsar brot tagallihaz gib uns hiutu, inti furlaz uns unsara sculdi, sô wir furlazemes unsaren sculdigon; inti ni gileitest unsih in costunga, uzouh arlosi unsih fon ubile." Wo haben wir noch heute solch klangvolle Worte! Nur wenige sind dieser Klangabschwächung nicht unterlegen, wie Nachtigall und Bräutigam.

Das Entstehen und Werden einer Sprache aber kann nie unmittelbar beobachtet werden; denn tritt ein Volk in die Geschichte ein, so bringt es die Sprache als etwas Fertiges mit, und nur durch scharfsinnige Zerlegung fertiger Sprachorganismen gelingt es dem Sprachforscher, das Grundelement des Wortes, die Wurzel, herauszufinden. So haben wir in indogermanisch „met",1) sanskritisch „ma", eine solche Wurzel mit dem Begriff des Messens. Ihr ist das deutsche Wurzelwort „messen" entsprungen. Daraus ist wieder das Stammwort „Mass" hervorgegangen und die Zweigwörter: Gemäss, Mässchen, Metze, ermessen, vermessen, ja sogar Mond, Monat und Mutter. Bei Monat und Mutter ist der Familientypus nicht auf den ersten Blick zu erkennen. Beiden Ausdrücken liegt das alte man oder mon zugrunde, wie es noch im Montag erhalten ist, was eigentlich Masstag bedeutet. Der Name erklärt sich nun daraus, dass der Mond von altersher der das Zeitmass bestimmende Himmelskörper war. Mutter würde dann „Zumesserin, Zuteilerin" bedeuten. Noch näher aber liegt bei „Mutter" die Annahme, dass dieses Wort auf eine im Altindischen aufgefundene Wurzel „ma" mit der Bedeutung „bilden, erzeugen" zurückgeht. Die beiden Wörter „Metze" und „Meste" sind der Gefahr ausgesetzt, über kurz oder lang zu verschwinden, und das darum, weil sie ihre Familienverwandtschaft fast ganz verloren haben. Auch unser kleines Wörtchen „aber" zählt zur Sippe der Wörter, bei welchen der Familienzusammenhang sehr gelockert ist. „Aber" war ehedem Adverb und hatte die Bedeutungen: wieder, wiederholt, wiederum, die wir heute noch haben in den Redensarten: tausend und aber tausend, abermals, Acht und Aberacht, Joh. 16, 6 „Und aber über ein Kleines". Die Bedeutung des Wiederholens hatte auch das verloren gegangene „äfern". In alten Bibeln liest man Spr. 17, 9: „Wer Sünde zudeckt, der macht Freundschaft; wer aber die Sünde äfert (d. h. sie wieder vorbringt), der macht Fürsten uneins." In unseren heutigen Bibelausgaben steht für „afern" eifern, was aber den eigentlichen Sinn nur ungenau wiedergibt. Zur selben Sippe gehört „after"2) = „hintennach, nachfolgend". Im Mittelhochdeutschen findet man für Dienstag die Bezeichnung „Aftermontag". Im Neuhochdeutschen haben den ursprünglichen Sinn bewahrt: After (am Schuh), Afterklaue, Aftermieter. Später erhielt „after" auch die Bedeutung des Unechten, Schlechten, welchen Sinn wir heute noch in „Afterrede, Afterweisheit, Aftermuse" wiederfinden. Häufig ist ein altes Wort nur scheinbar verloren gegangen, indem es als Formwort oder Ableitungssilbe ein kümmerliches Leben fristet. So weist unser „bald" zurück auf ein Adjektiv „balt"3) = schnell, kühn, tapfer (vergl. den Ausdruck: in Bälde!) Wir finden es noch in Trunkenbold, Witzbold, Raufbold, Leopold. Ein gotischer Volksstamm nannte sich „Balten", d. h. die Tapferen. Unsere meisten Vor- und Nachsilben waren ehemals selbständige Wörter. So entspricht die Ableitungssilbe „heit" dem gotischen „haidus" = Art und Weise. Die Silbe „und" in dem Worte „jetzund" geht auf eine selbständige Form zurück, die „auch ferner" bedeutet. In anderen Fällen ist die äussere Form geblieben, nur der Sinn hat sich geändert. Wenn Uhland singt:

„Jedem ist sein Elend finster,
Jedem glänzt sein Vaterland,"

so stellt er in Erkenntnis der wahren Bedeutung „Elend" dem „Vaterland" gegenüber. „Elend", im Alth. „elilenti", ist zusammengesetzt aus „eli" = „ein anderes" und „lanti" = „Land", bedeutet also ein anderes, fremdes Land. Wörter, die urältester Zeit entstammen, sind zu Petrefakten der Sprache geworden, weil das Bewusstsein geschwunden ist, das zur Namengebung Anlass geboten hat. Wer fühlt z. B. noch die Bedeutung des Wortes „Tochter", das wahrscheinlich „Melkerin" bedeutet und also hergenommen ist von der Aufgabe, die in sprachschaffender Zeit dem Mädchen in der Wirtschaft oblag. Wer kennt noch den sinnlichen Hintergrund, dem das vielgebrauchte Wort „Zweck" mit allen seinen Ableitungen die Entstehung verdankt! Dieses Wort führt uns zurück in das mittelalterliche Stadtleben. Zweck nannte man den in der Mitte einer Schiessscheibe angebrachten Nagel. Diesen Zweck zu treffen, den Zweckschuss zu tun, galt als Ziel jedes Schützen. Wer den Zweck nicht traf, hatte den Zweck verfehlt. Der Pleonasmus „Schalksknecht" wäre unmöglich gewesen, wenn man noch gewusst hätte, dass Schalk bereits „Knecht" bedeutete. Hier möchte ich auch das erwähnen, was man den Optimismus und Pessimismus der Sprache nennt. Wörter, die früher einen durchaus edlen Sinn hatten, haben jetzt eine weniger gute Bedeutung.

Kerl	bedeutete	früher	Geliebter,
schlecht	-	-	einfach,
saufen	-	-	suppen,
Wucher	-	-	Ertrag,
Gift	-	-	Gabe (Mitgift),
Schelm	-	-	Gefallener,
Bube	-	-	Diener,
Dirne	-	-	Dienerin,
Pfaffe	-	-	Geistlicher.

Andere Wörter dagegen haben heute einen edleren Sinn als früher:

Kopf	bedeutete	ein	Trinkgefäss,
Tugend	-	-	Brauchbarkeit,
Wonne	-	-	Weide,
Dame	-	-	Frau.

Eine Anzahl anderer Wörter sind vom Untergang dadurch bewahrt geblieben, dass sie sich an andere, ähnlich klingende, angelehnt haben. So denkt man bei „Lindwurm" gewöhnlich an die Linde, befindet sich aber dabei in grossem Irrtume; denn man verwechselt Linde mit dem alten „lint", das Schlange bedeutet. Ebenso verhält es sich mit Sintflut, woraus man Sündflut gemacht hat, weil man „sint" = allgemein, stets, immer, in seiner wirklichen Bedeutung nicht mehr kannte. Mit diesen Erklärungen habe ich schon das Gebiet der Volksetymologie beschritten, also jener Etymologie, die das Volk übt, und die darin besteht, dass das Volk Ausdrücke, die es nicht versteht oder schwer aussprechen kann, umformt und sich mundgerecht macht. Bei einer festlichen Gelegenheit wurde das Lied gesungen mit dem bekannten Refrain: edite, bibite.... Hinter mir hörte ich einen witzigen Grünrock singen: „Jedetne, jedetne, collegiales, Postkutscher, Säbelmann, Popelmann, Hollah!" Das ist Volksetymologie im trivialsten Sinne. Aus Influenza macht das Volk „Infaulenza". Zurzeit der Polenaufstände sang man: „Polen macht sich frei, bricht die Türen ein," statt „bricht die Tyrannei". Nach volkstümlicher Anschauung ist der Vielfrass ein Vielfresser. Das bedeutet aber sein Name gar nicht; denn derselbe ist nur eine volksetymologische Umdeutung von skandinavisch „fiällfras" = Felsenkatze. Obgleich sich mit Rohrdommel „Rohr" sehr wohl vereinigen lässt, da dieser Vogel im Rohre lebt, so weist doch der Name auf die alte Form „horotumbil" zu-

rück. „Horo" bedeutet Kot, „tumbil" = tummeln, demnach bedeutet der Name „Kottummler". Chinarinde hat mit China gar nichts zu tun; denn ihre Heimat ist Südamerika. Vielmehr ist dieser Name eine Entstellung eines der Peruanersprache angehörenden Wortes „quina-quina",4) welches Rinde der Rinde, d. h. edelste Rinde bedeutet.

Besonders tätig ist die Volksetymologie bei der Umdeutung geographischer Namen. Altona, nach dem Volksglauben und einer zur Erklärung des Namens erfundenen Sage gemäss, aus dem Niederdeutschen „all to na" (allzu nahe, nämlich bei Hamburg,) bedeutet eigentlich „Altenau". Aus Marienau sind sowohl Mergentau in Hessen als auch Morgenau bei Breslau hervorgegangen. Aus keltischen Namen entstellt sind: Kreuznach aus Cruciniacum, Küssnacht aus Cussiniacum, Bacharach aus Bacariacum.

Der Wert der Etymologie besteht nun einerseits darin, dass sie der Willkür der Volksetymologie Zügel anlegt, ihre Fehler berichtigt und damit reinigend auf sprachliche Formen einwirkt; andererseits aber hat die Etymologie dadurch eine grosse Bedeutung, dass sie die Begriffe klärt, die Verwandtschaft der Wörter aufspürt und vielen, bereits absterbenden wieder neue Lebenskraft einhaucht. Hierbei kann nun die Schule, soweit es möglich und dem einzelnen lieb ist, mit Hand anlegen. Dabei ist nun nicht nötig, auf alte und oft schwierige Formen zurückzugehen; will man es aber doch tun, dann dürfen diese Formen nur dazu dienen, den dunklen Sinn eines Wortes zu erhellen, niemals aber dürfen sie um ihrer selbst willen erwähnt werden. Das allein ist Sache der Wissenschaft. Im wesentlichen muss die Etymologie in der Schule auf zweierlei achten;

1. die Grundbedeutung eines Wortes erkennen zu lassen,
2. das Wort auf seinen Lautkörper hin anzuschauen und es in seine Sippe einzureihen.

Die Erläuterung durch ein Synonym bleibt immer mangelhaft, weil sich zwei Wörter in ihrem Sinne selten decken. Das Wort muss, wenn möglich, aus sich heraus erklärt werden, erst dann wird der Sinn recht klar. Zunächst sind immer, wenn es sein kann, die Wurzelwörter heranzuholen, z. B.

Sessel — sitzen,	Gift — geben,
Stunde — stehen,	sprengen — springen,
Zucht — ziehen,	schäbig — schaben,
Götze — giessen,	flügge — fliegen,
Burg — bergen,	Kuh — kauen.

Oder aber, wenn die Wurzel verloren gegangen ist, so verwendet man den Stamm oder sonst eine Sprossform, wie z. B., bei

Sucht und Seuche — siech,5)	Tunnel — Tonne,
Herr — hehr,	Tenne — Tanne,
hübsch — Hof,	flimmern — Flamme.

Auch auf die Funktion der Ableitungssilben kann hie und da eingegangen werden. Wie verständlich müssen z. B. dem Kinde Wörter wie: abdecken, abführen, abhalten, abschneiden, ablegen werden, wenn es erfährt, dass die Silbe „ab"6) = „von, (abhanden) weg von, herab von' bedeutet. Sagen wir ihm, dass die Vorsilbe „ent" = „weg, fort" bedeutet, so wird es sich leicht Formen wie „entdecken, entschuldigen, entfahren, entäussern, enthalten" erklären können. Die Endung „rich" ist mit rex = der König aus derselben Wurzel hervorgegangen, germanisch „rik" = der König.

Nun erhellen sich die Namen: Friedrich, Gänserich, Täuberich, Wegerich und Wüterich. Einen toten Menschenkörper nennen wir eine Leiche, mittelh. „liche"7) = Leib, Körper, Fleisch. Diese Bedeutung haben wir noch in einer alten Bezeichnung für Hühnerauge, nämlich in Leichdorn, d. h. Fleischdorn. Damit verwandt war „gelich"; diese Zusammensetzung ist unser heutiges „gleich" und bedeutete: übereinstimmenden Leibes. Dieses Wort „gelich" ist zur Nachsilbe „lich" geworden und hat hier den alten Sinn beibehalten; denn freundlich ist, wer übereinstimmend mit einem Freunde handelt, kindlich ist der, der einem Kinde gleich ist.

Hat man so den Sinn der Silben lebendig gemacht, dann ist es wohl angebracht, lange Reihen aufzustellen, dann erscheinen die Wörter nicht mehr seelenlos. Ein mechanisches Auswendiglernen der Vor- und Nachsilben und ein daran sich schliessendes Aufzählen langer Wortreihen kann im besten Falle der Orthographie dienen, aber Sprachgefühl und Sprachsinn weckt es nicht, es ist der Tod eines etymologischen Unterrichtes. Besonders bei Wiederholungen ist es eigentlich viel bildender, nicht die Art der Wortbildung, sondern die Verwandtschaft zum leitenden Prinzip zu erheben. Z. B. „fliegen" zum Ausgangspunkt genommen, führt zu folgenden Reihen:

fliegen,8) Fliege, Flug, Flügel, flugs, flügge, Geflügel,
flattern, fledern, Fledermaus, Flederwisch,
flackern, Flagge, Flamme.

Noch länger wird die Reihe mit „zwei":9)

entzwei, entzweien, Zwist, Zwiespalt, Zwietracht,
zwischen, inzwischen, zwiefach, zweifach, zweimal,
Zweikampf, Zwielicht, Zwieback, Zwilling,
verzweigen, Zweig, Zwirn, Zwillich, Zwiesel,
Zweifel, Zuber = zwibar, d. i. Gefäss mit zwei Henkeln zum Tragen im Gegensatz zu Eimer (einbar).

Es kann nicht bezweifelt werden, dass bei Aufstellung solcher Reihen der Schüler einen wirklichen Eindruck gewinnt in den Bau der Sprache, und dass sein Auge geschärft wird für lautliche Eigentümlichkeiten.

Wie ist nun ein solcher Unterricht am besten in den Arbeitsplan der Schule einzuordnen? Vornehmlich ist zu beachten, dass Etymologie möglichst wenig im Zusammenhange gelehrt werden darf; aber doch muss sie herangezogen werden, so oft es zur Verständlichmachung eines Wortes erforderlich ist. In erster Linie bietet, wie schon aus den letzten Ausführungen hervorging, der Deutschunterricht in allen seinen Zweigen Gelegenheit, die Etymologie zu pflegen. Nach dem Deutschunterrichte wird es insonderheit der Religionsunterricht in allen seinen Zweigen sein, wo etymologische Erklärungen recht häufig erforderlich sein werden, und zwar darum, weil wir es in diesem Unterrichte fast nur mit Überlieferungen aus ältester und älterer Zeit zu tun haben. Wie auch hier die Etymologie zur Klarheit führen kann, mögen zwei Beispiele aus dem Katechismus zeigen. Bei der Behandlung des achten Gebotes tritt an den Lehrer die Notwendigkeit heran, den Ausdruck „oder bösen Leumund machen" zu erklären. Leumund bietet ein Beispiel dafür, dass die Sprechsilben (Leu-mund) sich nicht immer mit den Sprachsilben (Leum-und) decken. So hat Leumund mit Mund sprachlich nichts zu tun; sondern „Leum" geht zurück auf das gotische Wort „hliuma" = Ohr, Gehör, und die Endung „und" ist jetzt bedeutungslose Ableitungssilbe wie in Tugend und Jugend. Wie nun Tugend „das Taugliche" bedeutet, so bedeutet Leumund „das ins Ohr Tönende". Bei der Besprechung des zehnten Gebotes bietet der Ausdruck „abspannen" Schwierigkeiten.

Derselbe geht auf die altgermanische Form „spanan" = „locken, reizen" zurück, gleicherweise wie Gespenst und widerspenstig und bedeutet demnach „durch Reizungen weglocken".

Aber auch auf den anderen Unterrichtsgebieten gewähren die etymologischen Erläuterungen nicht geringe Vorteile.

Jeder Tier- und Pflanzenname würde uns eine lange Geschichte erzählen können, wenn wir seine Bedeutung erkennen würden. Denn ihr Ursprung liegt weit zurück, bei vielen in nebelgrauester Vorzeit. Die Namen: Vieh, Kuh, Ochse, Hund, Fohlen, Ross, Schaf, Wolf, Maus, Biber und Hase sind indogermanischer Herkunft und waren bereits in der allgemeinen Ursprache vorhanden. Daher kommt es, dass eine Erklärung der Namen so schwierig ist, und nur bei einigen ist es der Sprachforschung gelungen, die Ableitungen und Wurzeln ausfindig zu machen. So geht zurück

Biene	auf die Wurzel	bhi = sich fürchten,
Bremse	- - -	bhrem = brummen,
Dachs	- - -	taks = bauen,
Hahn	- - -	kan = singen,
Hund	- - -	hintan = fangen,
Katze	- - -	kotiti = Junge werfen,
Maus	- - -	mus = stehlen,
Schlange	- - -	slingen = schleichen,
Fledermaus	- - -	vledern = flattern,
Bär	- - -	bhero = braun,
Taube	- - -	dub = tauchen,
Weihe	- - -	wi = jagen,
Weide	- - -	wi = biegsam,
Wiesel	- - -	wisa = auf der Wiese lebend,
Linde	- - -	lindi = weich.

Die Himbeere hiess im Alth. „hitberi" = Beere der Hindin,
die Brombeere „bramberi" = Beere am Dornstrauch (bram-Dorn).10)

Sehr häufig gibt auch der geographische Unterricht Gelegenheit, dunkle Wortbildungen zu erläutern. Vollkommen undurchsichtig sind uns heute die meisten geographischen Grundbegriffe wie Berg, Tal, Ufer, Hafen, Ebbe und andere. „Ufer" geht auf das gotische „usfar" zurück, welches eigentlich Abfahrt, Ausfahrt bedeutete (Hannover = hohes Ufer). „Hafen" ist eine Ableitung von der Wurzel „hab oder haf",11) welche „haben, ergreifen, in sich fassen" bedeutete, sodass ein „Hafen" (Haff) als ein „Behälter" gedeutet werden kann. „Tal"12) stammt aus der indog. Wurzel „dho" = niedrig sein. Im direkten Gegensatz dazu steht „Berg", welches auf vorgermanisch „bhergo" zurückweist, mit der Bedeutung „hoch Anhöhe". Aus derselben Wurzel ist das altslovenische „breg" = „Ufer, hohes Ufer" hervorgegangen. Man denke an Brieg und Bregenz. „Ebbe" ist zwar niederdeutschen Ursprungs, lässt sich aber zurückführen auf das got. „ibuks" = zurück und das altgerm. „ippihon" = zurückrollen. Solche Erklärungen haben natürlich nur für den Lehrer Wert. Im Unterrichte werden sich etymologische Erklärungen fast lediglich auf gelegentliche Erläuterungen von Ortsnamen beschränken müssen. Sehr leicht ist das bei Namen mit den Endungen: au, berg, walde, feld, burg, bach, heim, hausen, rode, furt, münde, grund, hain, hag, eck, reut, hau, brand. Für fliessendes Wasser hatte man früher den Ausdruck „Ach oder Aa", und dieses Wort finden wir in Kreuznach, Andernach, Lörrach, Unna, Altena. Für Insel kannte man die Bezeichnung „Warid" = Werder, jetzt als „Werth oder Wörth" in Donauwörth,

Kaiserwerth und Werthheim erscheinend. Uralt ist das Wort „Lar" = Haus. Es hat sich erhalten in Fritzlar, Goslar, Wetzlar, Schatzlar. Mit diesen Ausführungen habe ich bereits das Gebiet der Geschichte betreten.

Für sie findet der sprachkundige Lehrer manches Wort, welches er zum Ausgangspunkt oder zur Illustration im Geschichtsunterricht verwerten kann. Geschichte und Sprache sind ja aufs engste verwandt. Ein einziges Wort ist oft geradezu ein Stück Kulturgeschichte. Kann man doch aus zwei in der alten Sprache sich findenden Wegmassen: „Tageweiden und Rasten" den Schluss ziehen, dass unsere Urväter Nomaden, wandernde Hirtenvölker waren. Es ist erstaunlich zu lesen, wie ein deutscher Sprachforscher mit Hilfe der Etymologie an deutschen Orts- und Städtenamen den Verlauf der Pfahlgräben festgestellt hat.

Ausdrücke wie Tagewerk, Morgen, Huf, Trift, Hutung, Grabscheit kann man verwerten, wenn man über die altdeutsche Feldbestellung spricht. Das Wort „Ding",13) das ursprünglich „gerichtliche Zusammenkunft, Gerichtstag, Gerichtssache" bedeutete, samt den Redewendungen:

Aller guten Dinge sind drei,
der Umstand,
keine Umstände machen,
Helfershelfer
bei Stein und Bein schwören.

bieten Stoff genug, über das alte Rechtsleben zu sprechen.

Die beiden Wörter Flinte und Soldat nebst den gebräuchlichen Redensarten:

Lunte riechen,
von der Picke auf dienen,
Spiessruten laufen,
die Flinte ins Korn werfen,

lassen uns klare Blicke tun in das Söldnerleben mittelalterlicher Zeit.

Ausdrücke wie:

steinreich sein,
vor Toresschluss ankommen,
etwas auf dem Kerbholz haben,
ein Rädelsführer sein,

bieten geeignete Anknüpfungspunkte, um diese und jene Sitte in alter Zeit zu schildern. Dadurch leistet man seiner Muttersprache noch den grossen Dienst, dass man alte, fast verschwundene Sprachmünzen wieder in Umlauf setzt und ihr Gepräge auffrische.

Ich glaube nun gezeigt zu haben, dass die Etymologie nicht nur an sich hoch interessant ist, sondern dass sie auch in erster Linie dem Lehrer unentbehrlich ist, wenn er einen oberflächlichen Unterricht vermeiden will. Freilich müssen wir bekennen, dass unsere Kenntnisse auf diesem Gebiete noch recht lückenhaft sind. Es fehlt uns darin der feste Grund, und den müssten uns unsere Seminarien geben. Möchte es doch darin in der Zukunft besser werden! Wir aber sind auf das eigene Studium angewiesen. Und ich will behaupten:

> Etymologische Studien, wenn sie ernst genommen werden, verursachen sie wohl etwas Mühe, doch wächst der Scharfblick für sprachliche Erscheinungen von Tag zu Tag; und wie Schatzgräber entdecken wir täglich neue Schätze. Je mehr wir in die Tiefe steigen, desto mehr wird sich uns das Wesen unserer Sprache zeigen. Sie ist uns dann nicht mehr ein hohler Klang und ein leerer Schall; sondern wir ahnen dann ein wenig von dem, was Schenkendorf mit herrlichen Worten sagt:

„Sprache, schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar,
Will noch tiefer mich vertiefen,
In den Reichtum, in die Pracht,
Ist mir's doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht."

Benutzte Literatur: Fr. Kluge, Etymologisches Wörterbuch. Th. Kirchberg, Die Etymologie. Gust. Andresen, Über deutsche Volksetymologie. Schrader, Bilderschmuck der deutschen Sprache. Wilke, Deutsche Wortkunde.

Anmerkung.

Es wird für unsere Leser von Interesse sein, dass sich bei vielen der hier gegebenen Wurzelwörtern eine Verwandtschaft mit solchen der englischen Sprache nachweisen lässt.

1) Vergl. engl. "mete, measure; metes and bounds."
2) Engl. "aftermath, afternoon" u. a. W.
3) Engl. "bold, boldfaced".
4) Engl. "quinine".
5) Engl. "sick".
6) Engl. "off".
7) Engl. "like, alike" und die Nachsilbe "ly".
8) Engl. "fly, flee, flight, fledged, flutter, flag, flame, flicker, (Goldspecht)."
9) Engl. "two, between, twice, twilight, twine, twins, twice, twist, twig."
10) Engl. "bramble".
11) Engl. "have, haven".
12) Engl. "dale, dells".
13) Vergl. "Storthing", die norwegische Reichsversammlung; „Folkething", die zweite und "Landsthing", die erste Kammer in Dänemark.

J. E.

Unsere Blumen.

Von **D. Lange,** St. Paul, Minn.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Hauptzweck der Lektionen.

Jedem erfahrenen Lehrer ist es bekannt, dass er hier zu Lande oft unter Verhältnissen arbeiten muss, die von den in Deutschland herrschenden gründlich verschieden sind.

Jedem Naturfreund muss der Vandalismus aufgefallen sein, dessen Erwachsene und Kinder sich überall schuldig machen. An einem Standort wilder Blumen wird auch die letzte Pflanze abgerissen. Weinranken werden von den Bäumen gerissen oder gar abgehackt. An Butternussbäumen und Wildkirschen, überall sieht man die Spuren des Vandalismus. Und das Schlimmste dabei ist, dass die Jungen nur zu oft den Alten nachahmen.

In der Umgebung unserer Städte sind fast alle selteneren und schöneren wilden Blumen beinahe oder gänzlich ausgerottet.

So weit geht dieser „Missbrauch der Natur", dass sich im Osten eine "Wild Flower Preservation Society" gebildet hat. Ich glaube, dass jeder Lehrer den Bestrebungen dieses Vereins ein warmes Interesse entgegen bringen wird, und ich lasse daher einen kurzen Prospekt des Vereins folgen. Das Organ des Vereins ist "The Plant World". (Teachers' College, Columbia University, New York City.) Seine Ziele sind folgende:

The Wild Flower Preservation Society of America. Organized April 23, 1902, at New York, N. Y.

The objects of this Society are to encourage the preservation of Native Plants both in Private and Public Lands and to protect them from destruction by Fire. To secure the enforcement of the Laws governing such preservation and to induce such further legislation as shall be deemed advisable. Any person in sympathy with the aims of the Society may become a member. The annual dues are fifty cents, with the Plant World $1.25. Any one may become a Fellow upon payment of $25.00 or a Patron upon payment of $100. Local Chapters may be organized for special purposes. The cooperation of all teachers, Women's Clubs, Village Improvement and Civic Associations is earnestly solicited. This Society aims to cooperate with Boards of Education and State and National Forest Associations, also to distribute posters and literature, and to arrange for lectures and meetings.

Officers for 1905.

President, Professor Charles E. Bessey, University of Nebraska.
Vice-President, Mr. Joseph Crawford, Philadelphia, Penn.
Secretary, Mrs. N. L. Britton, New York Botanical Garden, N. Y. City.
Treasurer, Doctor C. E. Waters, Bureau of Standards, Washington, D. C.

Im Anschluss an das Vorhergehende möchte ich folgendes als den Hauptzweck dieser Lektionen aufstellen:

Die Kinder sollen die Schönheiten der Natur geniessen und schätzen lernen, ohne sich dem landläufigen zerstörenden Vandalismus hinzugeben.

Wie der Vogel am schönsten ist, wenn er frei in den Zweigen wohnt und singt, so sind die Blumen am schönsten, wenn sie frei im Wald und auf der Flur blühen. Blumen zu pflücken, ist den Kindern nicht zu verbieten, aber sie sollen nur wenige pflücken, und diese sollen sie sorgfältig nach Hause tragen und ins Wasser stellen. Noch viel besser ist es aber, einige Blumen mit den Wurzeln auszugraben und sie in einen Topf oder in der Nähe des Hauses oder der Schule wieder einzupflanzen. In dem Falle können die Kinder auch das Reifen und Ausstreuen der Samen beobachten.

Auf Ausflügen und in der Schule soll aber immer wieder betont werden, dass die Blumen da am schönsten prangen, wo die Natur sie gepflanzt hat, und das sollen die Kinder fühlen und erkennen lernen.

Um die Kinder für diesen Gedanken in die rechte Stimmung zu versetzen, lese man mit den Kindern Emersons Gedicht „Each and All" oder Goethe: „Ich ging im Wald so für mich hin." Gewiss fallen dem belesenen Lehrer noch andere Gedichte und Prosastücke ein, die sich zu diesem Zweck eignen.

Das beste Mittel aber, Lust und Liebe zur Natur wach zu rufen, sind Ausflüge ins Freie. Ob solche Ausflüge an einem freien Nachmittage oder nach der Schule oder an einem Samstag zu machen sind, muss der Lehrer nach den gegebenen Verhältnissen entscheiden. In einer wirklich guten Schule dürfen sie aber absolut nicht fehlen. Durch kein anderes Mittel lässt sich so auf Sinne und Gemüt wirken,

in keiner andern Weise tritt der Lehrer den Schülern so menschlich nahe. Mehr als 25 bis 40 Schüler kann aber ein Lehrer nicht richtig leiten.

Der Fluch der amerikanischen Schulen ist der tote, mechanische Buchstabendienst, die Anbetung des Textbuches. Fast überall wird versucht, dem Kinde Begriffe beizubringen, die ihm nur hohle Worte sind. Im Rechnen, in Grammatik, in Geschichte und natürlich erst recht in Geographie und Naturgeschichte — überall fehlt es an Anschauung und Beobachtung. Was für Ursachen an diesen Zuständen schuld sind, kann hier nicht erörtert werden. Gewiss ist aber, dass die meisten Männer auf diesem Gebiete eben so viel sündigen wie die Frauen, obgleich es der Schöpfer dem Manne leichter gemacht hat, sich von dem Götzendienst des Textbuches zu befreien.

Ich weiss recht wohl, dass für den Durchschnittsbürger Schule und Lernen gleichbedeutend ist mit sechs Stunden still auf einer Bank sitzen. Aber da sollten wir Lehrer den Mut haben, Wandel zu schaffen. **Ein Tag im Freien regt den Schüler oft mehr an und fördert sein Wissen und Erkennen mehr als sechs Monate Bankdienst.**

Und besonders für Grossstadtkinder sind solche Ausflüge nötig. Wer's nicht glaubt, der erkundige sich einmal, wie viele von unseren Grossstadtkindern Kartoffeln und Weizen auf dem Felde unterscheiden können.

Und dann möchte ich noch einmal eindringlich mahnen, in Anlehnung an ein bekanntes Dichterwort: **Wer seinen Kindern und Schülern ein rechter Freund und Lehrer sein will, der führe sie recht oft und recht viel hinaus ins Freie.**

(Fortsetzung folgt.)

Waldlieder deutscher Dichter.

(Aus „Aus der Schule — für die Schule".)

Allgemeine Zielangabe: Wir wollen eine Reihe von Gedichten betrachten, die vom Walde reden.

Allgemeine Vorbereitung: Wessen bedürfen die Menschen nach der Arbeit? Der Ruhe. Welches ist die notwendigste Form der Ruhe? Der Schlaf. Auf welche Weise können sich die Menschen ausserdem wieder Kraft und Freudigkeit zur Arbeit erwerben? Durch Vergnügen allerlei Art. — Nenne solche! Lesen, Plaudern, Tanzen, Singen, Spielen u. a. m. — Ein Mittel habt ihr noch nicht genannt. Es ist der Aufenthalt im Freien, ausserhalb der menschlichen Wohnungen. Wann ist's dort am schönsten? Im Frühling und Sommer. Wem ist der Aufenthalt im Freien zur Erholung wohl am nötigsten? Den Städtern. — Gewiss, und je grösser die Städte sind, desto besser ist es, wenn einer mal hinauskommt. Warum braucht der Landmann wohl nicht so sehr den Aufenthalt im Freien zu seiner Erholung? Er ist auch meist schon bei seiner Arbeit draussen. Warum bereitet denn nun dem, der nicht täglich im Freien arbeitet, ein Aufenthalt dort so grosse Freude? Denkt an die engen Stuben, die schmalen Strassen und die oft recht hohen Häuser. Auf dem Lande hat man einen freien Blick, man fühlt sich nicht so beengt. Was verursacht denn das Treiben auf den Strassen und oft auch in den Häusern? Lärm. Das ist in den ganz grossen Städten oft

sehr schlimm. Was findet man aber auf dem Lande? Ruhe. Welche Folge hat das enge Zusammenwohnen in der Stadt? Es ist nicht sehr gesund. Woran kann man sich dagegen auf dem Lande erfreuen? An der reinen, frischen Luft. Woran fehlt es auch sehr in der Stadt? An Pflanzen und Tieren. — Wohl gibt es auch dort Blumen, Sträucher und Bäume, auch Vögel und andere Tiere; aber das ist doch wenig im Vergleich zu dem Tier- und Pflanzenleben auf dem Lande. Wir Menschen können ein Stück Natur gar nicht entbehren. Was halten sich darum viele Leute in ihren Stuben? Blumen und Vögel.

Zusammenfassung: Wiederhole, warum es auf dem Lande so schön ist.

Wovon finden wir auf dem Lande, in der schönen, freien Natur doch immerwährend Spuren? Von den Menschen. Was siehst du hier und da? Dörfer oder wenigstens einzelne Häuser. Was siehst du, wenn es Wochentag zur Sommerzeit ist? Einzelne Leute arbeiten. Warum könnte man aber auch, wenn weit und breit kein Haus und kein Mensch zu sehen wären, die Nähe der Menschen nicht vergessen? Die Felder regelmässige Gestalt, Äcker und Wiesen beackert und bestellt, die Wege von Menschen angelegt.

Wie ist der Wald entstanden? Durch Menschen angepflanzt, wenigstens meistens. Warum spürt man dort den Menschen so wenig? Wenig Wege, oft jahrelang keine Menschenarbeit auf weite Strecken, wenig Menschen, noch seltener Häuser, Pflanzenwelt (Angaben) viel wilder, Tierwelt (Angaben) viel kräftiger und mannigfaltiger. Welchen Eindruck haben wir im Walde noch viel stärker als auf dem freien Lande? Der Urwüchsigkeit und Ruhe vom Menschenlärm.

Zusammenfassung: Wiederhole, warum der Wald der Eindruck der Ruhe und Urwüchsigkeit macht?

Was erwartet man nun wohl von einem Gedicht, in dem der Wald besungen wird. Was kann es besingen? Die schöne Natur des Waldes, die Bäume, Sträucher und Blumen, die Vögel und andere Tiere, die Kühle des Schattens im Sommer. Was ferner noch? Den Frieden und die Einsamkeit des Waldes.

Erstes Waldlied.

Zielstellung: Wir wollen ein Lied hören, in dem der Dichter den Wunsch ausspricht, im Walde leben zu können.

I. Vorbereitung: In welcher Jahreszeit kann der Dichter wohl diesen Wunsch haben? Im Sommer. Wann kann dieser Wunsch wohl besonders lebhaft in ihm entstehen? Auf staubiger Landstrasse in Sonnenglut, während er einen Wald seitwärts vom Wege liegen sieht. — Sehnsüchtig blickt er hinüber. Wie mag es ihm zumute sein, wenn er die Blumen und Bäume sich leise bewegen sieht, wenn er die Vögel auf den Zweigen, die Hirsche und Rehe am Waldesrand ihr lustiges Spiel treiben sieht, wenn der Gesang der Vögel in sein Ohr klingt? Es ist ihm, als wolle ihn alles locken und einladen zum Bleiben.

II. Darbietung: Nun wollen wir das Gedicht, das dem Dichter in solchen Gedanken entstand, hören. Es heisst:

Waldlied.

Von Hoffmann von Fallersleben.

Im Walde möcht' ich leben
Zur heissen Sommerzeit!
Der Wald, der kann uns geben
Viel Lust und Fröhlichkeit.

In seinen kühlen Schatten
Winkt jeder Zweig und Ast;
Das Blümlein auf der Matten
Nickt mir: Komm, lieber Gast!

Wie sich die Vögel schwingen
Im hellen Morgenglanz!
Die Hirsch' und Rehe springen
So lustig wie zum Tanz!

Von jedem Zweig und Reise,
Hört nur, wie's lieblich schallt!
Sie singen laut und leise:
Komm, komm zum grünen Wald!

Nachdem das Gedicht noch einmal von einem befähigteren Schüler gelesen worden, erfolgt die Feststellung der

Gliederung.

Str. 1. Wunsch, im Walde zur Sommerzeit zu leben.
Str. 2—4. Einladung, in den Wald zu kommen, und zwar
Str. 2. Durch stilles Winken der Pflanzen,
Str. 3. Durch lebhaftes Spiel der Tiere,
Str. 4. Durch fröhlichen Gesang der Vögel.

Die Feststellung der Gliederung geschieht in folgender Weise:

Welchen Wunsch spricht der Dichter in Str. 1 aus? S. o. Was scheint dem Dichter nach Str. 2—4 aus dem Walde entgegenzukommen? S. o. Wodurch geschieht die erste Einladung Str. 3? usw. Einprägung der Gliederung.

Besprechung: Str. 1. Welchen Wunsch spricht der Dichter aus? Warum? Inwiefern im Walde viel Lust und Fröhlichkeit zu finden ist, hören wir weiterhin.

Str. 2. Wohin locken Zweige und Äste? In den kühlen Schatten. Was ladet weiter ein? Was ist unter den Matten, wir sagen gewöhnlich: unter der Matte, zu verstehen? Der Erdboden mit Gras und Moos. Wozu ladet denn das Blümlein ein? Sich zu lagern auf dem weichen Gras- und Moospolster.

Str. 3. Wodurch werden die Blicke des Wanderers noch ferner angezogen? Die Vögel schwingen sich in der Morgensonne von Ast zu Ast, Hirsche und Rehe springen lustig umher.

Str. 4. Was bereitet dem Dichter noch weiter Freude? Der Gesang der Vögel. Setze ein anderes Wort für „Reis". Was will er mit den Worten: Hört nur? Er will seine Wandergenossen darauf aufmerksam machen, wie die Vögel schön singen. Was hört er aus dem Gesang heraus? Komm, komm zum grünen Wald!

Was meint ihr, ist der Wanderer mit seinen Genossen der Einladung gefolgt? Gewiss. — Aber nur für kurze Zeit. Was hören wir schon aus des Dichters Wunsch heraus:

Im Walde möcht' ich leben
Zur heissen Sommerzeit!?

Es ist ja doch nicht möglich.

III. Verknüpfung und IV. System fallen fort.

V. Anwendung: Lesen des Gedichtes. Wiederholung der Gliederung. Die Schönheit des Waldes (mündlich). Waldsehnsucht eines Wanderers (schriftlich).

(Fortsetzung folgt.)

Bemerkenswerte Veröffentlichungen, den deutschen Sprachunterricht an den Sekundärschulen betreffend.

Der fremdsprachliche Unterricht in den „High Schools" des Staates Wisconsin. Die „Wisconsin State Teachers' Association" ernannte im Laufe des verflossenen Jahres ein Komitee von neun Mitgliedern unter dem Vorsitze von Professor A. R. Hohlfeld, Staatsuniversität Wisconsin, welches sich mit der Ratsamkeit und Ausführbarkeit einer Ausdehnung des fremdsprachlichen Unterrichts an den „High Schools" des Staates beschäftigen sollte. Dieses Komitee erstattete bereits in der Jahresversammlung der Vereinigung (Weihnachten 1904) Bericht, und die in diesem gemachten Empfehlungen wurden, wie im Januarheft der P. M. berichtet, angenommen. Es liegt nunmehr der von Herrn Professor Hohlfeld verfasste Komiteebericht im Druck vor. Derselbe ist ein für die Entwickelung des Sprachunterrichts an unseren „High Schools" wichtiges Dokument und verdient die Beachtung der Lehrer fremder Sprachen nicht nur innerhalb des Staates Wisconsin, sondern auch der andern Staaten der Union.

Selbstverständlich rechnet der vorliegende Bericht ganz und gar mit den Zuständen, wie sie in den meisten „High Schools" des Staates bestehen und mit den bescheidenen Ansprüchen, die vorläufig noch die Staasuniversität an ihre eintretenden Zöglinge bezüglich deren Sprachkenntnisse stellt. Diese beschränken sich auf einen zweijährigen Kursus in einer Fremdsprache, und sehr viele der „High Schools" bieten ihren Schülern auch nicht mehr, als nötig ist, dieser Anforderung gerecht zu werden. Wenn wir diese Zustände und die frühere Gleichgültigkeit, die der Durchschnittslehrer dem fremdsprachlichen Unterricht entgegenbrachte, in Betracht ziehen, sind die vom obengenannten Komitee gefassten Beschlüsse ein ganz bedeutender Fortschritt; verlangen sie doch nichts Geringeres als eine Erweiterung des Kursus in einer fremden Sprache an unsern „High Schools" auf vier Jahre und sogar dessen Ausdehnung auf die oberen zwei Grade der Volksschule. Dass diese Beschlüsse vom Plenum der Jahresversammlung sanktioniert wurden, beweist doch, dass wir vorwärtsschreiten, wenn sie auch noch lange nicht das darstellen, was uns als Ideal im fremdsprachlichen Unterricht vorschwebt, oder was Deutschland und Frankreich in demselben leisten.

In ausführlicher Weise begründet der Bericht seine Empfehlungen; zieht aber auch in das Gebiet seiner Betrachtungen die erziehliche und kulturelle Bedeutung des fremdsprachlichen Unterrichts im allgemeinen, sowie für die Schulen unseres Landes. Er gibt weiterhin die Gründe an, warum der Unterricht in einer modernen Sprache dem in Latein vorangehen sollte und erteilt Ratschläge für die für den Unterricht auszuwerfende Zeit innerhalb des Stundenplanes.

Wir empfehlen den Bericht unseren Lesern aufs wärmste. Er kann sowohl von dem obengenannten Verfasser als auch von C. P. Cary, State Superintendent, Madison, Wis., bezogen werden.

Modern Languages in Secondary Schools. Unter dieser Überschrift enthält das Februarheft der Monatsschrift „Educational Review" einen Artikel aus der Feder von Julius Sachs, Teachers' College, Columbia Univ., der in ebenso erschöpfender als vernünftig-fortschrittlicher Weise seinen Gegenstand behandelt.

Ausgehend von der Tatsache, dass der modernsprachliche Unterricht der schwächste Punkt unseres gesamten Schulwesens ist, sucht er die Gründe dafür zunächst in dem ungenügenden Lehrerpersonal, ob dieses nun aus hier geborenen oder eingewanderten Lehrern bestehe. Dieser eine Grund habe alle anderen im Gefolge: als wichtigstes Ziel gelte immer noch das sprachwissenschaftliche Studium, dem jedoch jeder Halt fehle; Grammatik und Übersetzen füllten die gesamte Unterrichtszeit aus; bei letzterem sei die möglichst grosse Masse des verarbeiteten Stoffes die wichtigste Aufgabe; der Lesestoff sei dem Verständnis der Schüler in keiner Weise angepasst. Alles dies erzeuge eine bedauernswerte Oberflächlichkeit, zugleich aber auch eine Überschätzung der getanen Arbeit.

Diese Mängel zu beseitigen und den Unterricht in den modernen Sprachen nutzbringend für das praktische Leben sowohl als die allgemeine Geistesbildung zu gestalten, stellt der Verfasser Grundsätze auf, die sich mit den fortgeschrittensten Ansichten über diesen Unterrichtszweig decken. Nur einige derselben seien hier wiedergegeben: Der Sprachunterricht muss seine Grundlage in dem gesprochenen Worte haben. Der Lehrer muss daher vor allen Dingen selbst die Sprache, welche er unterrichtet, beherrschen, eine mustergiltige Aussprache besitzen und auch wissen, wie er diese seinen Schülern übermitteln kann. Grammatik ist nicht als logisches System zu unterrichten, sondern als Hilfsmittel zur Erlernung der Sprache. Die grammatischen Regeln sind daher auf heuristischem Wege aus dem Sprachschatze des Kindes zu entwickeln. Der Lesestoff, der für den Unterricht der wichtigste Faktor ist, soll in der sorgfältigsten Weise ausgewählt werden; namentlich soll dem Schüler auch Aufschluss über Sitten, Gebräuche, Geschichte, Industrie und politisches Leben des Landes, dessen Sprache er studiert, gegeben werden. In seinem weiteren Verlaufe widerlegt der Artikel überzeugend die Einwände, welche gegen den mündlichen Gebrauch der Fremdsprache erhoben werden, und endlich beschäftigt er sich mit den Anforderungen, die an einen Lehrer gestellt werden müssen, wenn dieser im Sinne des Verfassers wirken soll.

Seine Forderungen an den guten Lehrer sind vollständig gerecht, soweit sie sich auf die Arbeit desselben beziehen. Wenn er aber glaubt, dass diese nur von einem hier geborenen „Amerikaner" getan werden kann, dann nimmt er doch einen nativistischen Standpunkt ein, der den früheren „Knownothings" alle Ehre machen würde. Mit welchem Rechte der Verfasser diese Forderung stellt, ist uns unersichtlich. Auch wir verwerfen den „maitre français" und den „English master" der alten Zeit, möchten aber auf die grosse Anzahl von Schulmännern an High Schools, Colleges und Universitäten hinweisen, die voll und ganz im Sachsschen Sinne wirken, trotzdem ihre Wiege nicht in diesem Lande gestanden hat. Viele derselben haben sich leitende Stellen in unsern Schulen erworben und haben dazu beigetragen, dieselben auf den Standpunkt zu heben, auf dem sie gegenwärtig sich befinden. Herr Sachs dankt diesen Männern schlecht für ihre Wirksamkeit.

Grossen Wert legt der Verfasser auf die pädagogische Ausbildung des Lehrers und bedauert, dass ausser dem Kursus für den fremdsprachlichen Unterricht am „Teachers' College" der Columbia-Universität an keiner anderen Anstalt Spezialkurse für Sprachlehrer eingerichtet sind. In aller Bescheidenheit möchten wir ihn auf das Lehrerseminar zu Milwaukee verweisen, welches seit nunmehr 27 Jahren seine Tätigkeit auf die Ausbildung von Lehrern des Deutschen gerichtet hat. Die deutsche Sprache ist hier die Unterrichtssprache, und die Schüler werden bis zur vollständigen Beherrschung der Sprache gebracht ,ohne dass dabei das Englische aus dem Auge verloren wird. Der allgemein-pädagogische, sowie der methodische Unterricht wird im fortschrittlichen Sinne erteilt, und die von Herrn Sachs ange-

gebenen Grundsätze sind im Lehrerseminar massgebend. Eine vorzügliche Musterschule und die öffentlichen Schulen Milwaukees geben den Zöglingen alle Gelegenheit, sich praktische Tüchtigkeit zu erwerben. Was aber am wichtigsten ist, die Anstalt ist vom Geiste deutscher Kultur beseelt, und es gibt kaum eine zweite Anstalt, in welcher Amerikanertum und Deutschtum sich in so glücklicher Weise die Hand reichen, als dies eben in Milwaukee geschieht.

Bibliographische Winke für Lehrer des Deutschen. In dem Februarhefte des „Teachers' Bulletin" der Universität von Cincinnati veröffentlicht Max Poll, Ph. D., Professor der germanischen Sprachen, eine Liste der in das Gebiet des deutschen Sprachunterrichts einschlägigen Literatur, die sowohl wegen ihrer Reichhaltigkeit als auch der beigefügten kurzen, aber treffenden Erläuterungen wegen die Beachtung unserer Leser verdient. **M. G.**

Berichte und Notizen.

I. Zur Schillerfeier.

Aus einem Aufsatz von Nicolaus Hennigsen in der "Pädagogischen Warte" „Zur Schillerfeier 1905, ernste Gedanken und unmassgebliche Ratschläge", entnehmen wir folgende beherzigenswerte Punkte:

„Von dem Erfolg aller Feierlichkeiten gilt das Goethewort: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen", und eben wegen der unerschütterlichen Psychologie dieses Ausspruchs muss die ehrliche Begeisterung, das „Himmelhoch Jauchzen" mehr Schillerfreunde werben als das naturgemäss geringe Gefühl bei den periodischen Festen. Dass Schiller auch in der Schule durchaus tief innerliche gefeiert werden muss, wenn's was Rechtes werden soll, bedarf in dieser allgemeinen Form keiner Beweise weiter; gleich selbstverständlich ist ein geeigneter Rahmen. Die Hauptsache, deren Erledigung ihres individuellen Gepräges halber so schwierig wird, ist das Wie! Erfreulich wäre es, wenn im Laufe der Schuljahre schon unauffällig vorgearbeitet wäre, also etwa durch Auswendiglernen von Gedichten. Aber — Hand aufs Herz! Hat man sich bei ein bisschen ehrlicher Überlegung die Umstände ins Gedächtnis zurückgerufen, unter denen dieses Lernen erfolgt: den Zwang, das Drum und Dran von Strafen für schlechtes Lernen, den mannigfachen Ärger und vor allem die immer gestörte Freude an der Dichtung — so wird man sich sagen müssen, dass man nach dieser Seite hin keine hohen Erwartungen stellen darf. Andere Quellen aber wüsste ich nicht; bleibt also nichts übrig, als die Feier so vollständig und schön zu gestalten, dass sie, ohne auf Mitarbeit von Erinnerungen zu rechnen, durch sich selbst wirken kann."

„Und sie kann es, wenn zwei Dinge berücksichtigt werden, die in folgenden Sätzen ausgesprochen sein mögen:

Erstens: Was du tust, das tue ganz! Also: Ernstes Wollen!

Zweitens: Gut Ding will Weile haben! Also: Gründliche Vorbereitung!

Weiterhin stellt der Verfasser folgende Vorschläge einer sachlichen Prüfung anheim:

1. Die Ansprache, durchaus in Schillerschem Geiste, sei kurz, klar und anschaulich!
2. Nicht Schillers Leben, Schillers Streben gilt es darzutun!

3. Beteilige an allen Darbietungen der Festlichkeit die Schüler!
4. Halte ihnen dabei alles Schulmässige, Unfestliche möglichst fern!
5. Sei selbst mitten in den Schaustellungen deiner Schüler, möglichst wenig als Leitender, sondern als gleichgeordneter Mitarbeiter!
6. Es ist nicht erforderlich (könnte vielleicht gar Zwang in dein Programm bringen), dass alle Festbeiträge Schillersche Texte tragen!
7. Vorsicht übe bei lebenden Bildern, die selten das Beabsichtigte ästhetisch klar geben, seltener noch, wenn Kinder mitwirken!
8. Nimm keine lehrplanmässig gelernten Gedichte (Deklamationen!) in deine Festordnung auf, bei denen das Memorieren Schwierigkeiten machte, also nur solche, bei deren Rezitation den „Aufsagenden" (Scheussliches Wort!) und Hörern wirkliche Lust anzumerken war!
9. Bereite fürs Fest neu zu erlernende Gedichte mit ganz besonderer Sorgfalt vor, auch dann, wenn nur e i n Kind mit dem Einprägen beauftragt ist!
10. Freiwillige vor!
11. Nimm zur Einübung eines schwierigen Liedes nur die Hälfte der Teilnehmer, damit die eine Hälfte die Freude des Gelingens, die andere die des Geniessens habe! Die Vorfreuden und Hoffnungen hinzugezogen, ist geteilte Freude diesmal m e h r als doppelte Freude.
12. Lass, wenn irgend möglich, die Bereitwilligen der nicht am Gesange beteiligten Gruppe in anderer Weise mitwirken! Wenn nicht durch Singen eines zweiten Liedes, dann scheide nach Stimmmitteln!

Programm für die Schillerfeier d e s d e u t s c h e n L e h r e r v e r e i n s von Cincinnati.

1. Willkommen ..... Dr. Dabney.
2. Macht des Gesanges ..... Lehrerchor.
3. Begrüssungsrede ..... Dr. H. H. Fick.
4. Schiller als Historiker ..... C. Grebner.
5. Schiller als Lyriker ..... Prof. Max Poll.
6. Schiller als Dramatiker ..... Dr. Whitcomb.
7. Schiller als Mensch ..... Dr. Phillipson.
8. Streichquartett.
9. Englische Ansprache ..... Dr. Dabney.
10. Auszüge aus der Glocke (Romberg)..... Lehrerchor.

Programm der kürzlich an der Universität zu Cincinnati abgehaltenen Vorfeier.

Epilog zu Schillers Glocke ..... Goethe
Frl. Frieda Lotze.

Die Kraniche des Ibykus .....
Frl. Anna Buechner.

Monolog aus Wilhelm Tell.....
Herr Edwin Schrötter.

Lieder:

(a) Die Lorelei ..... Liszt
(b) Meine Ruh' ist hin ..... Graben-Hoffmann
Frl. Clara Schwartz.

Szenen aus der „Jungfrau von Orleans"....

4. Akt: 1., 2. und 3. Szene.

Jungfrau von Orleans ..... Angela Dehner
Agnes Sorel ..... Marie Dickore
Dunois ..... Harry Heitmeier
La Hire ..... Louis Sauer
Du Chatel ..... Leon Peaslee
Piano-Solo:

(a(Legende: Der hl. Franziskus auf dem Wege dahinschreitend ..... Liszt

(b) Tannhäuser-Marsch ..... Wagner-Liszt

Herr Wilhelm Kraupner.

Szenen aus Maria Stuart....

4. Akt: 1., 2., 3. und 4. Szene.

Maria Stuart ..... Delia Fechheimer
Hanna Kennedy ..... Luella Deuser
Elisabeth von England ..... Else Schrader
Amyes Paulet ..... Karl Spielman
Schrewsbury ..... Otto Stuhlman
Lord Leicester ..... Joseph Schaw

Winke für die Aufstellung von Festprogrammen zu Schillerfeiern.

1. Die Balladen, nebst Teilen aus dem Lied von der Glocke („Woltätig ist des Feuers Macht"; „Heil'ge Ordnung, segensreiche Himmelstochter") und aus Wilhelm Tell (Apfelschussszene u. s. w.) bieten hinreichend Stoff zu einem einheitlichen Ganzen für fortgeschrittenere Klassen und für Hochschulen.
2. Das Fischerliedchen, das Hirtenliedchen und das Jägerliedchen, ferner Walters Lied „Mit dem Pfeil dem Bogen", endlich die Parabeln und Rätsel: „Von Perlen baut sich eine Brücke", „Kennst du das Bild auf zartem Grunde", „Auf einer grossen Weide gehen',, u. s. w. gestatten auch den jüngeren Schülern die Teilnahme an der Schillerfeier.
3. In den folgenden Gedichten Schillers finden sich Sinnsprüche, die von begabteren Schülern gesprochen werden können: „Resignation"; „Die Künstler"; „Die Begegnung"; „Der Genuss des Augenblicks"; „Das Siegesfest"; „Das eleusische Fest"; „Der Ring des Polykrates"; „Die Kraniche des Ibykus"; „Kassandra"; „Die Bürgschaft"; „Der Kampf mit dem Drachen"; „Das Ideal und das Leben"; „Der Spaziergang"; „Das Lied von der Glocke"; „Würde der Frauen"; „Hoffnung"; „Das Mädchen von Orleans"; „Nenie"; „Die Geschlechter"; „Das Glück"; „Der Genius"; „Die Worte des Glaubens". Endlich bilden die Xenien einen unerschöpflichen Born kerniger Sinnsprüche.
4. Der Schulleiter oder Festleiter versäume nicht, am Anfange und am Schlusse der Feier auf die Bedeutung des Tages gebührend hinzuweisen.
5. Bekränzung eines Schillerbildes seitens der Kinder.

Die drei Bände des Erkschen Liederschatzes enthalten folgende Kompositionen mit Schillerschem Text, die für Schulen geeignet sind:

An die Freude, Bd. I, Seite 44.
Reiterlied, Bd. I, Seite 165.

Ächtes Glück, Bd. II, Seite 2.
Die Hoffnung, Bd. II, Seite 54.
Das Mädchen aus der Fremde, Bd. II, Seite 106.
Johannas Abschied, Bd. II, Seite 119.
Mit dem Pfeil, dem, Bd. II, Seite 129.
Die Gunst des Augenblicks, Bd. II, Seite 162.
Gesang der Mönche, Bd. III, Seite 138.
An den Frühling, Bd. III, Seite 193.

Ausserdem machen wir auf folgende Schriften aufmerksam: Mosapp, Dr. H., Friedrich Schiller. Stuttgart, Ad. Bonz & Co., 104 S. Polack, Fr., Unser Schiller, herausg. von der Vereinig. deutscher Pestalozzi-Vereine (Liegnitz, K. Seyffahrt, 144 S.). Schillergabe der deutschen Dichtergedächtnis-Stiftung (Hamburg, Gross-Borstel, Verlag der deutschen D. G. St., 300 S.). Risch, P., Schiller-Gedenkbuch (Berlin, Paul Kittel), enthält eine Darstellung von Sch. Leben und Wirken, einen dreistimmigen Chor und ein Festspiel: Unter der Schillerlinde. Siegemund, Dr. Rich., Unser Lieblingsdichter. (Dresden, A. Köhler, 176 S., mit Bildschmuck von E. Walther). Kühnhold, C., Sechs Schillerlieder für Schülerchor mit Klavierbegleitung (Berlin-Gross Lichterfelde, Chr. Frdr. Vieweg). Frisch, Friedrich Schiller (Wien, A. Pichlers W. & Sohn, 46 S. kl. 8°, mit 14 Bildern). Brunner, Dr. K., Unser Schiller (46 S., bei Rieskers Buchh., Pforzheim). Eckart, Walter, Unser Schiller, ein Lebens- und Charakterbild für Schule und Haus (Leipzig, Georg Wigand, 20 Pfg.). Petrich, Herman, Friedrich von Schiller. Sein Leben und Dichten dem deutschen Volke und seiner Jugend erzählt. (Hamburg, Agenten des Rauhen Hauses, 80 Pfg.). Dähnhardt, Dr. O., Friedrich Schiller. Festgabe für die deutsche Schuljugend (Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, M. 2.50). Sehr empfehlenswert.

Der Verlag von „Jung-Amerika" (Gus. Muehler, 1328—30 Main Str., Cincinnati, O.) macht bekannt, dass das Aprilheft dieser Jugendzeitschrift eine Schillerfestnummer sein wird, welche, reich illustriert, in grösserer Anzahl gedruckt und auch Nichtabonnenten zum Preise von fünf Cents zum Verkauf stehen soll. Der Name des Redakteurs Dr. H. H. Fick bürgt dafür, dass dieses Festheft Gediegenes bieten wird. Auch Schillerbilder, die zur Verteilung an die Schüler geeignet wären, bietet der Verlag zum Verkauf an.

II. Korrespondenzen.

Milwaukee.

Jahres-Versammlung der Schulsuperintendenten. Vom 1—3 März tagte hier der Verband der Staats-, County- und städtischen Schulsuperintendenten des Landes, welche sich recht zahlreich eingefunden hatten, wohl an 6—700 aus verschiedenen Staaten. Supt. Cooley von Chicago führte den Vorsitz, und die Versammlungen fanden im hiesigen Davidson Theater statt. Am Vormittage wurden wissenschaftliche Vorträge gehalten und am Nachmittage geschäftliche Vorträge und Debatten. Das grösste Ereignis war wohl das am Mittwoch den 1. März, Abends stattfindende grosse Bankett, welches dem Erziehungs-Kommissär der Vereinigten Staaten, Dr. W. T. Harris, zu Ehren im Plankinton Hotel gegeben wurde, und welches sich zu einer glänzenden Affäre gestaltete. Die Hauptredner des Abends waren die Supt. L. Soldan von St. Louis und J. M. Greenwood von Kansas City. Die beiden Herren rühmten die vielen Verdienste, welche sich Herr Harris, der bereits im Dienste ergraut ist, um das Unterrichtswesen des Landes erworben

hat, in schwungvollen und begeisterten Reden. Kommissär Harris dankte in bescheidenen und einfachen Worten und bemerkte, man möge nicht zu viel von seinem Wirken machen, denn er habe nur seine Schuldigkeit getan. Möge der alte Herr noch recht lange dem Schulwesen zum Segen des Landes vorstehen.

Vorlesungen von Dr. Stanley Hall. Am 2., 3. und 4. März hielt Dr. Hall vor der hiesigen Lehrerschaft einige pädagogische Vorträge. Herr Hall ist ja bekannt als tüchtiger und gründlich gebildeter Pädagoge, wie als interessanter, fesselnder Vortragsredner. Es ist eine Lust, ihm zuzuhören, denn er behandelt sein Thema gründlich und in fliessender Rede, oft gewürzt mit humoristischen Bemerkungen. Ein Kollege, der neben mir sass, sagte: „That is a more interesting stuff than that „weak chat" (wick-Chad) we had some weeks ago." Herr Hall sprach am ersten Abend über „die Sprache als Haupterziehungsfaktor". Er führte aus, dass der Lehrer die Sprache immer als den wichtigsten Faktor in der Erziehung ansehen solle und müsse, denn die Sprache sei das Gefäss des Denkens, und so müsse sich notwendig die ganze geistige Arbeit des Kindes immerfort mit der Sprache beschäftigen; in ihr müsse der Schüler denken, durch sie müsse er sich mündlich und schriftlich ausdrücken, und daher sei es sehr wichtig, dass er lerne, die Sprache gründlich zu verstehen und sie richtig zu gebrauchen und anzuwenden. Das Lesen tue es nicht allein in der Schule, sondern das Gelesene müsse erklärt, abgefragt, angewandt, gut durchgearbeitet und wo möglich von den Schülern wiedergegeben werden, entweder mündlich oder schriftlich. Dann kam er auf die Schönheit der englischen Sprache zu reden, auf ihren Wortreichtum und ihre Bildungsfähigkeit, wie sie von allen lebenden Sprachen die reichste an Wörtern sei, wohl an 300,000. (Aber die meisten Wörter sind nicht original, sondern entlehnt. (D. S.) Dann drückte er sein Bedauern aus, dass die englische Sprache so verunstaltet werde in neuerer Zeit mit lateinischen und französischen Wörtern, wofür wir fast immer gute englische Ausdrücke hätten. Er bedauerte, dass wir nicht die Bibel als Lesebuch in der Schule haben könnten, da sie das beste und reinste Englisch, das sogenannte „anglo-saxon" enthalte. Die biblischen Geschichten, meinte er, hätten in ihrer Einfachheit und klaren und doch schönen Sprache einen hohen pädagogischen Wert.

Am zweiten Abend sprach er über Gymnastik oder Ausbildung der Muskeln der Schüler, und befürwortete dabei das Turnen nach dem deutschen System des Turnunterrichts. Er betonte dabei besonders, dass man alle Muskeln des Körpers ausbilden müsse, und zwar die grossen und Hauptmuskeln zuerst, und dann die kleineren und nicht umgekehrt, also Schultern, Hüften, Elbogen, Knie, und so nach und nach den ganzen Körper. Er sprach sich recht lobend über den deutschen Turnunterricht aus, wie er ihn in den Schulen in Deutschland gesehen hatte. Dann kam er auch auf den Handfertigkeitsunterricht zu sprechen und meinte, man sei sich noch nicht recht über das Ziel desselben einig, und so sei der ganze Unterricht auch recht ziel- und planlos.

Den dritten Vortrag habe ich nicht gehört, denn das Thema „child ctudy" ist mir nicht sehr sympathisch. Ich bin derselben Ansicht, wie unser lieber verstorbener Direktor Dapprich, der bei einem Lehrertage in Milwaukee, wo gleichzeitig die N. E. A. tagte, und wo auch natürlich über das Thema „child study" viel gefaselt und viel „weak chat" verzapft wurde, die Bemerkung machte: „Über dieses Thema ist schon so viel Unsinn geschwatzt, dass man es nicht durch ein Scheunentor hindurchbringen könnte." Doch Stanley Hall wird auch über diesen Gegenstand recht interessant gesprochen haben.

A. W.

New York.

Um der Umgegend einmal wieder etwas Rechnung zu tragen, hielt der Verein der deutschen Lehrer New Yorks und der Umgegend seine Versammlung am 1. April in Newark ab. In den letzten Jahren war es üblich, dass die Mitglieder des Vereins die Newarker Sitzung in den Rosenmonat verlegten. Die New Yorker sind gewöhnt, Newark trotz seiner 260,000 Einwohner als ein Dorf anzusehen. Da sollte dann für die New Yorker Kollegen die Sitzung im Juni gleichbedeutend sein mit einem Ausfluge ins Land, wo man herrlichen Sonnenschein geniessen, eine gehörige Portion balsamischer Landluft einatmen, die von Schulstanb angefüllten Lungen mit einer guten Dosis des reinsten Sauerstoffes versorgen und sich an Blumenduft und Vogelgesang erfreuen konnte. Dieses Jahr hielt man es für geraten, es einmal früher als gewöhnlich

mit Newark zu versuchen. Die letzten Sitzungen in New York waren nicht sonderlich stark besucht gewesen. Man wollte nun probieren, ob Newark vielleicht eine stärkere Zugkraft ausübe als New York. Das Experiment glückte indessen nicht zur vollen Zufriedenheit. Es waren in der Versammlung zwar mehr Newarker als gewöhnlich, dafür aber weniger New Yorker Mitglieder vertreten. Diejenigen, welche sich eingefunden, mussten aber zugeben, dass sie trotz des 1. April nicht in den April geschickt worden waren. Herr. Dr. Rudolf Tombo von der Columbia Universität war gekommen und hielt den angekündigten Vortrag, den gehört zu haben niemand bereuen dürfte. Das Thema lautete: „Über den allgemeinen Deutschen Sprachverein." Da der Vortragende sein Thema sehr ausführlich und eingehend behandelte, so fehlte es ihm an Zeit, den Vortrag ganz zu halten, und er begnügte sich, uns mit den Ausführungen des 1. Teiles seiner gediegenen Arbeit bekannt zu machen, nämlich mit den Ursachen, die zur Bildung des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins führten. Herr Dr. Tombo versprach, den 2. Teil seines Vortrages, in welchem er sich über die Ziele und die Wirksamkeit des Vereins verbreiten wird, in der nächsten Vereinssitzung zu halten.

Im ersten Teile, den wir heute zu hören bekamen, wies der Vortragende auf die Entwickelung der deutschen Sprache seit Luther hin. Luther war, gegenüber den andern deutschen Gelehrten seiner Zeit, welche sich vieler lateinischer Wörter bedienten und auch gern ihre eigenen Namen lateinisierten, der erste, welcher reines Deutsch schrieb. Sprachreiniger gab es zu allen Zeiten. Rüsteten sie sich kurz nach der Reformationszeit gegen Einschmuggelung von lateinischen Wörtern, so kämpften sie später gegen das Unwesen der französischen Fremdwörter an. Im allgemeinen war bis in die Mitte des vorigen Jahrhundert ein Aufschwung in bezug auf Ausdruck und Stil im Deutschen wahrzunehmen. Dann aber war ein Rückgang bemerkbar, wofür besonders Zeitungsschreiber, Kaufleute und Kanzleibeamte verantwortlich zu machen seien. Es war nur natürlich, dass sich endlich warnende Stimmen erhoben, wie Wustmann in seinen „Sprachdummheiten", Otto Schröder in seinem „Papiernen Stil" u. a., um das sprachliche Gewissen der Deutschen aufzurütteln. Herr Dr. Tombo erkannte an, dass sich diese Männer ein grosses Verdienst um die deutsche Sprache erworben haben. Er zitierte etliche Stellen aus Wustmann, teils um zu zeigen, wie berechtigt die Kritik Wustmanns sei, teils um anzudeuten, dass derselbe doch manchmal über das Ziel hinausschiesse.

H. G. In Vertretung.

III. Umschau.

Die „National Educational Association" tagt vom 3. bis zum 7. Juli in Asbury Park, N. J. Der Schulsuperintendent der Stadt New York, Dr. Wm. H. Maxwell, ist diesmal Präsident, der Schriftwart ist noch immer Irwin Shepard, Winona, Minn. Präsident Roosevelt wird am letzten Tage der Verhandlungen eine Ansprache an die Lehrer halten. Bürgermeister McClellan von New York und David R. Francis von der verflossenen St. Louiser Weltausstellung haben Dr. Maxwell versprochen, ebenfalls Reden zu halten. Folgende erzieherische Vorträge werden vorläufig angekündigt: Miss Cropsey, Indianapolis — "Elementary Education"; Dr. Wm. J. Harris — "The Future of Teachers' Salaries"; Präs. Alderman von der Staatsuniversität Virginiens, der Staatsschulsuperintendent von New York, Dr. Draper und Prof. Frank R. Giddings von der Columbia Universität — "Child Labor and Compulsory Education"; Harvey von Menominee, Wis. und Wm. Barclay Parsons, Chefingenieur der New Yorker Untergundbahn — "Technical and Manual Training"; Mr. Blair, erster Direktor der Londoner Handelsschulen — "Trade Schools".

Am 27. Januar des Jahres hielten die Vereinigten Deutschen Gesellschaften der Stadt New York ihre Jahresversammlung ab. Aus dem eingehenden Bericht des Präsidenten, Herrn Albert J. W. Kern, ist ersichtlich, dass die Vereinigung während der vier Jahre ihres Bestehens bedeutend gewachsen ist. Zwölf Vereine hatten sich im Jahre 1902 zusammengetan, heute ist die Anzahl derselben auf 273 gestiegen. Entsprechend dem äusseren Wachstum hat die Vereinigung

auch an Bedeutung zugenommen, und ihre Wirksamkeit auf sozialem sowohl, als politischem Gebiete ist im letzten Vereinsjahre nicht mehr zu unterschätzen gewesen. Die in demselben erreichten Erfolge sind unter anderem die Verhinderung der „Hepburn-Dolliver Prohibition Bills", weiterhin die Feier zur Ehrung des dahingegangenen Gründers der Astorbibliothek, des Deutschen Johann Jakob Astor aus Waldorf in Baden, die Feier des Deutschen Tages und, als bedeutendste Kundgebung, die von der Vereinigung veranstaltete Totenfeier zum Andenken der unglücklichen Opfer der Slocum-Katastrophe. Die Gesellschaft verfügt über ein Barvermögen von $900.51.

Es gereicht den deutschen Vereinen New Yorks zur hohen Ehre, dass sie sich zur Wahrung der deutschen Stammeseigentümlichkeiten zusammengefunden haben. Wenn überall diesem Beispiel nachgeahmt werden würde, wäre es besser um unsere Sache bestellt. Nicht allein wir Deutschamerikaner, sondern unsere ganze Nation würde aus solchem gemeinsamen Wirken Nutzen ziehen.

Die philosophische Fakultät der Universität Berlin kündigt amtlich an, dass sie in Zukunft das Studium auf einer der fünfzehn amerikanischen Hochschulen, die die "Association of American Universities" bilden, der auf einer deutschen Universität zugebrachten Studienzeit gleichwertig anerkennt. Den philosophischen Doktorgrad einer deutschen Universität kann ein Student jedoch nur dann erhalten, wenn er wenigstens drei Semester auf deutschen Hochschulen zugebracht hat. Wenn wir recht berichtet sind, so genoss der Studierende jener fünfzehn amerikanischen Universitäten bereits vor dem Beschluss der philosophischen Fakultät der Universität Berlin das Recht, seine Studien ohne Zeitverlust in Deutschland fortsetzen zu können, während ein gleiches Recht dem deutschen Studenten bisher versagt war. Die neue Einrichtung gibt nun auch letzterem Gelegenheit, ohne Nachteil für seinen akademischen Stand in Deutschland an Ort und Stelle amerikanische Verhältnisse kennen zu lernen, was mit Hinsicht des immer mehr zunehmenden Interesses zwischen beiden Völkern freudig zu begrüssen ist.

Zu gleicher Zeit macht die Berliner Fakultät bekannt, dass sie das Baccalaureat irgend einer amerikanischen Hochschule beim Einschreiben eines amerikanischen Studenten an einer deutschen Universität dem Reifezeugnis des Gymnasiums oder der Oberrealschule gleichachtet. Das ist ein sehr weitgehendes Zugeständnis, wenn man bedenkt, dass unsere ersten Universitäten den Baccalaureusgrad mancher amerikanischen Colleges nicht anerkennen. Von massgebender Seite wird indessen darauf hingewiesen, dass der Berliner Beschluss das Ansehen des deutschen Doktorgrades in amerikanischem Besitze bedeutend erhöhen dürfte, da es dem Amerikaner bisher möglich war, sich ohne akademische Vorbildung das deutsche Doktorat zu erwerben.

Dass der deutsche Kaiser den deutschen Botschafter in Washington, Freiherrn von Sternburg, angewiesen hat, dem Präsidenten Roosevelt den Vorschlag zu machen, Universitätsprofessoren zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten auszutauschen, setzen wir bei unsern Lesern als bekannt voraus. Prof. Adolf Harnack, den der deutsche Kaiser ersucht hat, seine Meinung über den Vorschlag zu äussern, weist darauf hin, dass die Gelehrten des Mittelalters nicht an ein Land gebunden waren. Sie lehrten in Neapel, Bologna, Paris, Köln und Oxford, und ihre Schüler zogen ihnen nach. Erasmus von Rotterdam, zum Beispiel, habe man mit Bewunderung und Entzücken in England sowohl als auch in Frankreich, Deutschland und in der Schweiz gelauscht. Die Gewohnheit des Wanderlehrens ist selbst in unsern Tagen noch nicht erstorben. Ernest Renan hielt viele Vorträge in London; Max Müller, der Sanskritforscher, war Professor in Oxford, und lehrte später in Strassburg, ohne sein Professur in Oxford niederzulegen; Lord Kelvin und Sir William Ramsay wanderten oft nach Berlin; Prof. Gregory, der Amerikaner an der Universität Leipzig, hat eine Reihe von Vorträgen in den Vereinigten Staaten gehalten. Es sei zum Schlusse noch erwähnt, dass die Universitäten Berlin und Harvard den Vorschlag des deutschen Kaisers bereits in Erwägung gezogen haben. Das Resultat der Unterhandlungen ist noch nicht bekannt.

Der dem preussischen Landtage vorgelegte Kultusetat sieht, um den Lehrermangel zu heben, die Errichtung von vier neuen Lehrerseminaren und acht neuen Präparandenschulen vor. Für die dienstältere Hälfte der Direktoren und Lehrer an den

Seminarien und Präparandenschulen sind nichtpensionsfähige Zulagen im Betrage von 252,1000 M. eingesetzt. Durch diese Zulage sollen die betr. Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten festgehalten werden. Bisher gingen sie eben lieber in die Städte, in denen, wie der Finanzminister ausführte, so ausserordentlich hohe Lehrergehälter bezahlt werden. Beim Volksschuletat sind höhere Beträge eingesetzt für Errichtung von Volksbibliotheken in den östlichen Provinzen, dann für besondere Zulagen an jene Lehrer in diesen Provinzen, die sich um die Pflege des Deutschtums besonders verdient machen.

Der Berliner Lehrerverein zählt 3000 Mitglieder, hat ein Vermögen von 551,691 Mark und für 1905 einen Haushaltungsplan von 67,000 Mark.

In der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft sprach Herr Oberlehrer Dr. Wessely über das Thema: „Zur Frage des Auswendiglernens" und berichtete über Versuche, die er mit Schülern eines Berliner Gymnasiums angestellt hat. Was auf den Höheren Schulen auswendig gelernt wird, pflegt drei verschiedenen Zwecken zu dienen: 1. es wird der Stoff eingeprägt, der die Voraussetzung für eine höhere Erkenntnis in einer Wissenschaft oder für die Ausbildung einer bestimmten Fertigkeit bildet; 2. das Auswendiggelernte stellt an sich einen wertvollen Besitz dar und soll womöglich eine dauernde Errungenschaft fürs Leben sein; 3. vielfach lässt man auch noch auswendig lernen in dem Glauben, dadurch das Gedächtnis im allgemeinen zu üben. Der Vortragende suchte festzustellen, wie weit die beiden letztgenannten Zwecke erreicht werden. Er liess die Schüler in den einzelnen Klassen aufschreiben, was sie sich von einem Gedicht gemerkt hatten, das sie vor einem Jahr gelernt und zuletzt vor einem halben Jahr wiederholt hatten. Vollständig und fehlerlos wusste kein einziger mehr das Gedicht. Die Gedächtnisleistungen der einzelnen Klassen steigerten sich bis Quarta, gingen dann aber zurück und erreichten gerade in den obersten Klassen ihren tiefsten Stand. Ein wirklicher Besitz fürs Leben konnte also fast nirgends angenommen werden. Auch die Übungen an religiösem Stoff, an Kirchenlied und Katechismus waren keineswegs zufriedenstellend. Weiterhin liess der Vortragende einzelne Klassen in der Unterrichtsstunde selbst lateinische Vokabeln lernen und stellte in verschiedenen Zeitabständen fest, wieviel davon behalten war, nämlich unmittelbar nach dem Lernen, am Tage darauf, nach einer Woche und zuletzt nach vier Wochen. Das Ergebnis war in diesem Falle recht günstig, am besten wieder in der Quarta und schlechter in den höheren Klassen. Von einer Übung und Stärkung des Gedächtnisses durch fortgesetztes Lernen von Vokabeln kann also keine Rede sein. Zugleich ergaben die Versuche ein vortreffliches Mittel, die Lernkraft der einzelnen Schüler zu prüfen, die Eigenart des einzelnen kennen zu lernen und danach Rückschlüsse auf den häuslichen Fleiss zu ziehen. Der Vortragende betonte, dass es ihm fernliege, die von ihm gewonnenen Ergebnisse ohne weiteres zu verallgemeinern, und dass er nur zu ähnlichen Untersuchungen anregen wollte. Zum Schluss forderte er für alle Unterrichtsfächer eine möglichste Beschränkung des Lernstoffes und vor allem Rücksichtsnahme auf die Entwicklungsjahre; auch sollten die Lehrer der besonderen Veranlagung und Neigung der einzelnen Schüler Beachtung schenken. (D. Bl. f. erz. U.)

Die Gründung einer zweiten Waldschule ist in Charlottenburg geplant. Sie soll im Frühjahr erfolgen. Die erste Waldschule, mit der die Stadt Charlottenburg bekanntlich bahnbrechend vorangegangen ist, hat sich dermassen bewährt, dass in den Kreisen der Stadtverwaltung die Errichtung einer zweiten auf keine Schwierigkeiten stossen wird. Angeschlossen soll eine Erholungsstätte für kränkliche Kinder werden.

Über ein merkwürdiges Prüfungsergebnis berichtet das Stuttgarter „Gewerbeblatt". In einer gewerblichen Fortbildungsschule dicht vor den Toren Stuttgarts wurde eine Prüfung vorgenommen, woran 29 Schüler beteiligt waren. Davon sind 26 vierzehnjährig, 3 sind fünfzehnjährig. 17 der Schüler kamen aus einer städtischen Volksschule, 11 aus ein- bis dreiklassigen Volksschulen und einer aus einer Lateinschule. Bei Fragen allgemeiner Art wussten nun beispielsweise drei der Schüler den Namen des württembergischen Königs nicht zu nennen. Sechs kannten die Hauptstadt des Deutschen Reiches nicht. Als Stifter der christlichen Religion wurde 14mal Luther angegeben. Auf die Frage: Wer macht in Württemberg die Gesetze? gab keiner eine ganz richtige Antwort. In den

Antworten auf die Frage: Seit wann haben wir ein Deutsches Reich? wurden Zahlen wie 1300, 1806 und 1813 angegeben. Eine Frage lautete: Was haltet ihr für das grösste Unglück für ein Land? Darauf hat einer geantwortet: Wenn sie alle betrunken sind.

In einer Sitzung der Stadtverordneten zu Leipzig bemängelte der reformerische Abgeordnete Rechtsanwalt Schnauss, dass die dortige Handelshochschule beinahe ebensoviel Ausländer (267) als deutsche Studenten (298) besuchen. Von den Ausländern stammten 134 aus Russland und dürften zum grössten Teile jüdischer Abkunft sein. Im Auslande lasse man die Deutschen an kaufmännische Fachschulen nicht heran, insbesondere in Russland und Frankreich nicht. Das sei sehr richtig gedacht, denn die Handelshochschulen seien keine Universitäten, sondern Fachschulen, d. h. Kampfschulen, um unsere jungen deutschen Kaufleute tüchtig zu machen gegenüber dem fremden Wettbewerb. Ausländer seien daher fern zu halten, damit der deutsche Kaufmann auf dem Weltmarkt nicht mit den eigenen Waffen geschlagen werde. Bürgermeister Dr. Dittrich und der Berichterstatter wiesen dem gegenüber darauf hin, dass die Praxis und nicht die internationale Wissenschaft allein den Kaufmann mache und dass eine Ausschliessung Fremder zu Gegenmassregeln des Auslandes führen würde, während der zweite Vorsitzende ebenfalls der Befürchtung Ausdruck gab, dass der wachsende Andrang von Ausländern eine Gefahr für die deutschen Hochschulen werden könne.

Der Physiker E. Abbe ist in Jena gestorben. Seine physikal. Apparate (Zeiss-Instrumente) sichern ihm einen wissenschaftlichen Namen, und die Organisation seines Geschäftes machte ihn zu einem Vorbild sozialer Organisation.

Eine empörende Gewissenlosigkeit deutscher Eltern an der deutsch-tschechischen Sprachgrenze bedeutet es, wenn deutsche Eltern trotz des Bestehens deutscher Schulen ihre Kinder in tschechische Schulen schicken. Dies geschieht aber häufiger, als man es für möglich halten sollte, und aus Gründen, an die zu glauben man sich sträubt. In den tscheschischen Schulen nämlich werden Nachlässigkeit und Versäumnis im Schulbesuch wenig oder gar nicht bestraft, während in den deutschen Schulen mit Strenge auf Regelmässigkeit in diesem Punkt geachtet wird. Obgleich nun dadurch die deutschen Schulen ihre Überlegenheit über die tschechischen dartun, ist doch gerade dieser Umstand der Grund, dass manche deutsche Eltern ihre Kinder statt in die deutsche lieber in die tschechische Schule schicken. Durch diesen unglaublichen Leichtsinn der Eltern verkümmert dann so manchem Kinde Schulbildung und Volkstum. Es besteht nun denn auch die Absicht, eine Eingabe über diese Missstände an die Landesschulbehörde zu richten und so womöglich Abhilfe zu schaffen.

Seminaroberlehrer Muthesius, der Herausgeber der „Päd. Blätter", ist zum Schulinspektor ernannt worden.

Dänemark. Lehrer — Ministerpräsident. Vor dreieinhalb Jahren wurde ein Lehrer eines jütländischen Dorfes in den Ministerrat berufen; heute ist dieser Mann Ministerpräsident, der sich im Januar, von der gesamten dänischen Presse begrüsst, mit einem neuen Ministerium der Linken dem Folkehing vorgestellt hat. — Jens Christian Christensen wurde am 21. Nov. 1856 geboren. Sein Vater besass etwas Land in der Nähe von Ringkjöbing, West-Jütland. Für neun Kinder war das Brot knapp, so dass der kleine Jens Christian schon mit neun Jahren als Hirtenknabe Dienste nehmen musste. Mit den Schafherden durchzog er die jütische Heide. Nach der Konfirmation wurde er Hülfslehrer in seiner Heimatgemeinde. Mit 18 Jahren konnte er Grundtvigs Volkshochschule und später das Seminar in Gjedved besuchen, wo er 1877 die Lehrerprüfung bestand. In verschiedenen Stellen war er in seiner Heimatstadt tätig, bis er 1866 die Lehrer- und Vorsängerstelle in Stadil, einer kleinen Gemeinde bei Ringkjöbing, erhielt. Früh beschäftigte er sich mit öffentlichen Angelegenheiten und erhielt einen Vertrauensantrag nach dem andern. 1890 wurde er ins Folkehing gewählt, wo er bald einen hervorragenden Platz einnahm. Er wurde einer der Führer der von Lehrer Christ. Berg gegründeten Partei der Linken, Vorsitzender des Finanzausschusses, Vizepräsident des Things und 1901 Unterrichts-Minister. Nach der Entlassung Deuntzers beauftragte der König im Januar d. J. Christensen mit der Neubildung des Ministeriums. In zwei Tagen war er damit fertig. Christensen übernimmt die Ministerpräsidentschaft und das Kriegs- und Marinedepartment,

ein anderer Volksschullehrer, der frühere Minister des Innern, Enevold Sörensen, übernimmt das Unterrichtsdepartment. Ein Sohn des alten Christen Berg ist ebenfalls Minister und ein weiterer Minister hat sich auf dem Gebiet der Volkshochschule hervorgetan.

Die englische Unterrichtsverwaltung hat einen weiblichen Generalinspekteur für die englischen Schulen ernannt. Fräulein Maude Lawrence wird, umgeben von einem Stabe anderer weiblicher Inspektoren, vorzüglich zwei Fragen ihre Aufmerksamkeit zu widmen haben. Die eine ist die Pflege der körperlichen Gesundheit der Schuljugend, und man glaubt, dass, so weit der weibliche Teil der Schuljugend und die in den Kindergärten u. s. w. vertretenen ganz jungen Kinder in Betracht kommen, die von weiblichen Lehrkräften unterrichtet werden, ein weiblicher Inspektor viel mehr Aussicht hat, nach allem fragen und das Richtige anorden zu können. Weiter wird Frl. Lawrence darauf zu sehen haben, dass die Mädchen in der Schule auch für ihren häuslichen Beruf entsprechend vorbereitet werden. Allerdings wird diese Seite des Unterrichts, wie Kochen, Nähen und allgemeine Haushaltungsarbeiten, schon seit Jahren in den englischen Schulen gepflegt. Aber man glaubt, dass dabei den praktischen Bedürfnissen des Lebens nicht genügend Sorge getragen wurde, weil eben die Lehrpläne von Männern verfasst, und auch die Kontrolle des Unterrichts in letzter Linie von Männern ausgeübt wurde. Dem soll nun durch die Bestallung einer Dame abgeholfen werden.

Vom Machtbereich der deutschen Sprache. Schon öfter sind Anzeichen davon bemerkt worden, dass in England der Wert der deutschen Sprache steigt. So hat vor kurzem ein von der Universität Cambridge beauftragter Ausschuss dem Senate den Vorschlag unterbreitet, künftig für die Aufnahmeprüfungen das Griechische fallen zu lassen, dafür aber den Nachweis ausreichender Kenntnisse im Deutschen oder Französischen zu verlangen. Begründet wird dieser Vorschlag mit den Forderungen der Gegenwart und des Lebens.

Grossbritannien. Die Zeitung "The Schoolmaster" bringt in einer Statistik über Schulen und Gefängnisse folgende Zahlen, die auf die Wirkung der Schulen in moralischer Hinsicht einen Schluss ziehen lassen: 1870 gab es in Grossbritannien 8281 Schulen mit einer Schülerzahl von 1,693,059 Köpfen, und es bestanden damals 135 Gefängnisse. Im Jahre 1898 betrug die Anzahl der Schulen 20,022 und die Schülerzahl 5,601,249. An Gefängnissen waren aber nur noch 66 zu zählen.

Norwegen bewilligte 7000 Kr. für Reisestipendien an Volkschullehrer.

Die vom niederösterreichischen Landtage beschlossenen Schulgesetze statuieren u. a. auch das Eheverbot für Lehrerinnen. Gegen dieses Verbot gingen eine Reihe von Kundgebungen von den Lehrerinnen aus; aber auch Lehrer protestierten dagegen wegen der Befürchtung, dass dadurch dem Nonnentum der Einzug in die Schule vorbereitet würde.

Der Wiener Gemeinderat hat den Antrag, dem im evangel. Friedhof ruhenden Dr. Fr. Dittes bei Schliessung dieses Friedhofes ein Ehrengrab auf dem Zentralfriedhof zu gewähren, abgelehnt.

Ist der Schullehrer ein „Gentleman"? Aus London wird berichtet: „Wer ist ein Gentleman"? Das ist eine der bedeutendsten Fragen, auf die die Mitwelt noch keine endgültige Antwort gegeben hat. Und da die Bezeichnung sich auch in der deutschen Sprache eingebürgert hat, so dürfte die Entscheidung eines englischen Richters über diesen Punkt auch Deutschland interessieren. Es handelt sich darum, ob ein als Zeuge vernommener Schullehrer als Gentleman zu betrachten ist, und Richter Tindall Atkinson in Southend entschied dahin, dass ein Schullehrer kein Gentleman sei. „Persönlich mag er ein Gentleman sein", erklärte der Richter beschwichtigend, „aber nicht vor dem Gesetz. Kein Schullehrer darf sich daher durch meinen Standpunkt beleidigt fühlen." Ein in der betreffenden Verhandlung fungierender Rechtsanwalt war anderer Meinung und wollte den Lehrer zur Klasse der Gentlemen gerechnet wissen. Er berief sich auf die Definition des englischen Normalwörterbuchs: „Ein Gentleman ist jeder, der, entweder durch seine Erziehung oder durch seine Beschäftigung oder durch sein Einkommen, über der Klasse der Handarbeiter oder der Handelsmänner steht." „Hier haben wir'„ fuhr er im Eifer fort, „einen Mann mit bedeutenden pädagogischen Kenntnissen, einen Mann, der in Musik, Literatur und Kunst gleich bewandert ist.

Ich möchte wissen, ob er ein Gentleman ist oder nicht. Ein Schweine- oder Knochen- und Lumpenhändler a. D., der von dem in seinem früheren Geschäfte erworbenen Gelde lebt, ist nach der Auffassung des Gerichts ein Gentleman, und jemand, der sein Brot durch Arbeiten verdient, sollte keiner sein? Dann wäre also ein Gentleman par excellence der, der niemals einen Penny für sich oder für andere verdient hat." Es half nichts. „Es ist ein interessantes Thema", sagte der Richter lächelnd, „über das sich ausserhalb des Gerichtshofes streiten lässt, aber ich muss hier doch meine Ansicht aufrecht erhalten, dass ein Schullehrer zwar in der Tat, nicht aber im Sinne des Gesetzes ein Gentleman ist."

Argentinien. Die älteste deutsche Schule Argentiniens ist die älteste ihrer Art in Südamerika überhaupt. Es ist die jetzige Germania-Schule zu Buenos Aires, die 1843 gegründet wurde. Dem frühen Anfang folgte aber in Argentinien ein sehr langsamer Fortgang. Erst 1870 ist dort die zweite deutsche Schule, die in der Schweizerkolonie San Carlos Süd gegründet worden. Auch in den siebziger Jahren noch kamen die deutschen Ansiedler Argentiniens vor drängenden wirtschaftlichen Sorgen nur in einem Fall zur Gründung einer Schule. 1876 nämlich entstand eine solche in der Kolonie Roldan. Von 1880 bis 1890 wurden dann schon sechs weitere geschaffen, die in Romang, Caracana, in Baradero, Concordia, San Geronimo and Malabrigo. Mit der stärkeren deutschen Einwanderung der 90er Jahre hob sich auch das deutsche Schulwesen mehr. Bis 1900 entstanden noch etwa zwei Dutzend deutsche Schulen, darunter einige so bedeutende, wie die in Rosario, die in Barracas, das Reform-Realgymnasium in Belgrano und die „Deutsche Schule" in Buenos Aires. Bis Ende 1903 waren schon wieder 20 weitere deutsche Schulen entstanden. Gegen 30 Schulen mit 1800 Schülern und 100 Lehrern im Jahre 1899 wurden Ende 1903 nicht weniger als 50 deutsche Schulen mit 3000 Schülern und 150 Lehrern gezählt. Diese Schulen sind allerdings zum grossen Teil sehr minderwertig. Die obengenannte Anstalt in Belgrano, die beiden Schulen in Buenos Aires und vielleicht die in Rosario sind etwa deutschen Mittelschulen gleichzustellen. Die übrigen sind Volksschulen, leiden aber vielfach Mangel an Mitteln und vor allem in den Deutsch-Russenkolonien in Entre Rios an guten Lehrern. Es kommt noch vor, dass in einer solchen dürftigen Campschule der erste beste Taugenichts für ein paar Pesos monatlich als deutscher Lehrer Angst und Schrecken nicht immer bloss unter der Jugend verbreitet. Die des Lesens und Schreibens selbst unkundigen Alten haben meist keinen grossen Respekt vor diesen Künsten und wollen sich's damit bei ihren Jungen möglichst wenig kosten lassen. Bei dem oft völligen Mangel an Lehrmitteln ist denn der Segen solcher Kulturzentren herzlich gering. Und doch dürfen diese nicht verachtet werden, da sie auch im schlimmsten Fall Anknüpfungspunkte für etwas besseres Künftiges werden können. Der Staatsangehörigkeit nach sind fast alle Schüler der deutschen Schulen Argentinier, da alle im Lande geborenen Kinder vom Gesetz als Argentinier angesprochen werden. Der Abstammung nach sind gut 80 v. H. Deutsch und zwar 50 v. H. Reichsdeutsche. Ausser in dem halben Dutzend der grösseren deutschen Schulen ist der deutschen Sprache keine so vorwiegende Stellung eingeräumt, dass man sie als die eigentliche Unterrichtssprache bezeichnen könnte. Meist ist die Unterrichtssprache doppelt, deutsch und spanisch, in einigen Landschulen sogar überwiegend spanisch. Ausser einigen Privatschulen werden die Anstalten alle in der Hauptsache von lokalen Schulvereinen erhalten. Die Gesamtkosten für die Erhaltung des deutschen Schulwesens mögen sich jährlich auf eine halbe Million Mark belaufen. Aus dem Auslandsschulfonds des Deutschen Reiches gingen 1904 im ganzen 43,000 M. nach Argentinien, davon je 15,000 an die Germaniaschule und an die „Deutsche Schule" in Buenos Aires; die übrigen Unterstützungen schwankten zwischen 3000 und 750 M. Von den 150 deutschen Lehrern mögen wenigstens 50 völlige Autodiktaten sein. Die Lehrer haben sich in zwei Berufsvereinen zusammengetan; der „Deutsche Lehrerverein" von Buenos Aires nimmt nur seminaristisch gebildete Lehrer and und schliesst damit sowohl die Autodiktaten wie die akademisch gebildeten Lehrer aus. Die „Pädagogische Vereinigung Union" mit ihrem Sitz in der Provinz Santa Fé besteht zum grössten Teil aus „Camplehrern." Beide Organisationen sind besonders wirtschaftlich nicht stark. Ein 1901 angestellter Versuch, im „Allgemeinen Deutschen Schulverband" eine stärkere einheitliche Organisation zu schaffen, ist gescheitert, wenn der Verband auch dem Namen nach bis heute besteht. (D. Bl. f. erz. Unt.)

IV. Vermischtes.

Professor: „Warum dreht sich die Erde um ihre Achse?" — Schüler: „Weil sie irgend etwas haben muss, um das sie sich dreht, sonst könnte sie sich nicht drehen."

Aus der englischen Schulstube. Der englische Pädagoge Dr. Macnamara gibt in einer Londoner Fachzeitschrift einige prächtige Proben unbewussten Kinderhumors. Wir entnehmen seiner Sammlung folgende Beispiele:

Ein kleiner Junge erklärt „etc." als „ein Zeichen, das man braucht, um glauben zu machen, dass man mehr weiss, als man weiss."

Lehrerin: „Nun, meine Liebe, sage mir, wozu deine Nase dient?" — „Wir haben sie zum Putzen, Miss."

In der Mathematikstunde erklärt der Lehrer, was Axiom bedeutet und fragt, ob ihm jemand ein Beispiel geben könnte. Ein Schüler antwortet schnell: „Ist man in der Mitte, so ist man halbwegs drüben."

Eine Klasse bekam als Thema den Satz: „Man kann nicht alte Köpfe auf junge Schultern setzen." Ein Aufsatz lautete kurz und bündig: „Natürlich kann mans nicht und wenn mans könnte, würden sie nicht passen."

Deutsch Sprak—swer Sprak. Die Lokalschulkommission in München hat einen Erlass herausgegeben, der also anhebt: „Kehrseits folgt Abschrift einer heute im nebigen Betreffe ergangenen Entschliessung." Hoffentlich unterfängt sich die Kommission nicht, auf den Deutschunterricht der Münchener Schulen veredelnd einwirken zu wollen. Päd. Zeit.

Ein Ehemann, der nicht in die Schule gehen will. Im Kanton Appenzell richtete ein siebzehnjähriger Bursche, der gesetzlich noch zum Besuch der Fortbildungsschule verpflichtet war, an den Regierungsrat ein Gesuch, worin er ausführte, dass er als ein Mann, der seit zwei Monaten verheiratet sei, unmöglich noch die Schule besuchen könne, ohne sich unleidlichen Scherzen und Hänseleien auszusetzen. Die eingeleitete Untersuchung ergab die Richtigkeit der Angaben, woraufhin die Regierung das Gesuch bewilligte. (M. N. N.)

Lehrer: „Wenn du einen Anzug hättest und jemand gäbe dir noch einen, wie viele würdest du dann haben?" — Willie: „Einen." — Lehrer: „Aber, Willie, wie rechnest du denn das?" — Willie: „Mein kleiner Bruder würde den anderen kriegen."

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Schillerbüchlein. Zum Gedenken der 100jährigen Wiederkehr des Todestages des Dichters herausgegeben von Rektor Dr. Wohlrabe. Mit 36 Abbildungen. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1905. Preis M. 1.20.

Die bevorstehende Gedenkfeier des Todestages Schillers hat neue Anregung zur Veröffentlichung zahlreicher Schriften, das Leben und Wirken des Lieblingsdichters der deutschen Nation betreffend, gegeben, und mit Recht haben es sich diese zur Aufgabe gestellt, Schiller der Jugend nahe zu führen. Auch das vorliegende Büchlein soll eine „Handreichung an die Schule" sein. Auf 160 Seiten in Grossoktav behandelt es das Leben des Dichters in einer für das kindliche Gemüt geeigneten Weise. All die ansprechenden Züge aus seinem Leben, für die namentlich die Jugend Teilnahme empfindet, sind in einfacher und eindrucksvoller Form geschildert. Die beigefügten Auszüge aus dem Briefwechsel zwischen Goethe und Schiller werfen klares Licht auf das intime Verhältnis der beiden Heroen und geben uns einen Einblick namentlich in die Persönlichkeit Schillers, die sie uns um so lebendiger werden lässt. In einem „Nachruf und Nachruhm" betitelten Abschnitt finden wir unter anderem Gedichte und Aussprüche von Dichtern und

Denkern, die besondere Aufmerksamkeit verdienen.

Die Ausstattung des Büchleins ist in Berücksichtigung seines niederen Preises eine gute, und wir wünschen, dass es auch auf unserer Seite des Ozeans eine weite Verbreitung finden möchte.

M. G.

Dodge's Advanced Geography. By Richard Elwood Dodge, Professor of Geography, Teachers' College, Columbia Univ. New York City. Rand, McNally & Co.

Among the various text-books in geography, there is but a very limited number of such as will do full justice to the demands of the modern school. The greater part of them contain a compilation of statistics and predigested knowledge, requiring of the student no other labor than a faithful committal to memory. The vital question of rational education, the "Why" and "Wherefore" of everything, the "Causal Notion" in teaching of geography is, generally, not taken into consideration. In examining the above work, we were, therefore, pleasantly surprised to note that the author has paid particular attention to this phase of geography.

The book—convenient quarto size—contains a great number of fine commercial, physical and political maps as well as numerous excellent illustrations. It is accompanitd by "Suggestions for Collateral Reading," "Reference Tables," and "Index and Pronouncing Vocabulary," all of them based upon the best authorities. In treating of the various countries, great care has been taken to avoid all unnecessary details and facts of secondary importance.

The individual countries have been considered in the following order: 1. Position and Coast Line. Harbors—good or poor? Why? Commerce—extensive or not? Why? Seaports and Commercial Cities. 2. Surface. 3. Drainage Canals and Their Importance. 4. Climate, Rainfall, Influence of Mountains and Winds. 5. Products of the Soil, Exports. 6. Occupation, Cities. 7. People. 8. Scenery. 9. Colonial Possessions.

Much stress has been laid upon "the interrelation of the different countries commercially and the reasons therefor." In this work, covering 330 pages, the following amount of space has been allotted to the various countries:

U. S., 80 pages; other countries of N. A., 17 pages; Europe, 50 pages; a) Russia 4; b) Germany 4; c) England 5; Asia, 25 pages; Africa, 8 pages; Australia and the islands of the Pacific, 8 pages.

The work is, in our opinion, well adapted for High Schools and the upper grades of our public schools.

Chas. M. Purin.

A Guide and Material for the study of Goethe's Egmont. By Warren W. Florer, U. of Mich. Pamphlet, 80 pp. 30¢. Ann Arbor, 1904.

A Guide for the study of Schiller's Wilhelm Tell. By Ernst Wolf, Yeaton High School, St. Louis, and Warren W. Florer, U. of Mich. Pamphlet, 96 pp. 30¢. Ann Arbor, 1904.

Zwei sehr nette und sauber gearbeitete Broschüren, die Lehrern und Schülern beim Studium dieser Dramen die „direkte Methode" erleichtern sollen, indem sich der Student schon zu Hause zur Beantwortung jeder nur denkbaren Frage vorbereitet. Es sind Leitfragen, die sich auf den Text beziehen, und die dem Lehrer ermöglichen sollen, nach beendeter Lektüre den ganzen Vorgang durch Frage und Antwort wieder aus dem Schüler herauszubringen. Dadurch soll denn alles Übersetzen überflüssig werden.

Was die Fragen angeht, so sind sie ausserordentlich geschickt gewählt und sehr richtig gestellt, und am Ende einer jeden Szene und eines jeden Aktes finden sich „allgemeine Fragen" oder „Rückblicke", die die zerstreuten Fäden wieder zusammenbringen sollen.

Das Prinzip ist anerkannt richtig; doch stossen in Bezug auf die klassischen Texte einige Bedenken auf. Ist es wahr, dass durch ein solches Zerstückelungsverfahren der Student wirklich eine höhere Einsicht in die Schönheit des Dramas als Ganzes gewinnt? Wird der Student, der bei einem solchen Zerfasern des Textes behilflich gewesen ist, das Drama als litterarisches Meisterwerk so hoch schätzen? Mit anderen Worten, steht nicht gerade dieses ausführliche, ins kleinste Detail eingehende Verfahren dem angeblichen Zwecke, ein "Guide for the study" zu sein, etwas im Wege? Passten nicht die leichteren Prosaerzählungen, die man in den ersten zwei Unterrichtsjahren braucht, viel besser zu einer solchen auf Aneignung eines praktischen Wortschatzes hinzielenden Behandlung?

Zweitens bleibt noch zu bedenken, dass diese Leitfragen dem Studenten ungefähr ebenso viel Schwierigkeit bieten, wie der Text selber. Wenn er sich nun zunächst mit dem Texte, dann aber auch noch mit den entsprechenden Fragen vertraut machen muss, und obendrein Antworten zu letzteren auftreiben, so ist das mindestens eine Verdoppelung seiner Arbeit. Das heisst, man wird in einer Stunde nur halb so viel vornehmen, den ganzen Text erst in zweimal so viel Stunden wie sonst fertig lesen können. Ob nun ein verständnisvolles Lesen, sogar mit Übersetzung der schwierigsten Stellen und mit weit weniger Inhaltsfragen — von zwei Dramen in derselben Zeit nicht wenigstens ebenso vorteilhaft wäre für den litterararischen Sinn und die allgemeine Bildung des Studierenden?

Andrerseits darf nicht übersehen werden, dass geschicktes Abfragen eines geeigneten Textes, wie allgemein anerkannt, ein vorzügliches Mittel zur Aneignung eines Wortschatzes, Entwickelung der Sprachgefühls und zum Wachhalten des Interesses ist, und es darf in den ersten zwei Jahren nicht unterlassen werden. Und will man dazu auch die klassischen Texte benutzen, so können den vorliegenden Bändchen nur Anerkennung und Empfehlung zu teil werden. Eingeborenen Lehrern und Lehrerinnen, die das Deutsche nicht vollkommen beherrschen, dürften sie ausserordentlich willkommen sein. Eine kurze Vorgeschichte des Tell nach Gude bearbeitet, und ein Anhang zum Egmontheft, der die Aussprüche Goethes über das Drama enthält, dürften dem Lehrer bei seinen Erklärungen, kaum aber dem unreifen Studenten, von Nutzen und Interesse sein.

S. H. Goodnight, Univ. of Wisconsin.

Das Kind in Haus, Schule und Welt. Ein Lehr- und Lesebuch im Sinne der Konzentrationsidee für das Gesamtgebiet des ersten Schulunterrichts auf neuen Bahnen gegründet und den kleinen Anfängern gewidmet von L. F. Göbelbecker. Mit 78 Gruppenbildern und 300 Einzelillustrationen. Dritte Auflage. Otto Nemnich, Wiesbaden, 1904. Gross 8vo, 144 Seiten. Preis geb. 75 Pfg.

Neben den nach der reinen Schreiblesemethode, sowie den nach der Normalwortmethode ausgearbeiteten Fibeln, erschienen in den letzten Jahren Fibeln, welche beide Methoden zu vereinigen suchten. Es seien nur die Fibeln von Stöwesand und die Neubearbeitung der Dietleinschen Fibel von Dietz und Müller genannt.

In neuerer Zeit erschienen Fibeln, in denen das phonetische Prinzip im Aufbau massgebend ist, wie die Fibeln von Bangert und Brüggemann.

Bei der Bearbeitung dieser neuen Fibel tritt die Konzentrationsidee in den Vordergrund.

Es sei hier gleich vorausgeschickt, dass die Fibel vorzüglich ausgestattet ist. Der Druck ist klar und nicht zu klein. Besonders gut ist die Schrift (Schrägschrift). Die Holzschnitte, welche für die Fibel nach den Bestimmungen des Verfassers von hervorragenden deutschen Künstlern, wie H. Leutemann und anderen, entworfen wurden, sind eine Zierde des Buches. Papier und Einband sind gut, und der Preis ist ein mässiger.

Über die Anlage der Fibel sei folgendes bemerkt:

Auf den ersten Seiten treten die Vokale in der folgenden Reihenfolge auf: i, u, o, a, e; dann folgen die Konsonanten m, w, und der Diphthong ei. Auf Seite 16 treten die ersten Lautverbindungen auf: wo, am, im. Die Konsonanten treten als An- und Auslaute auf; auch treten die Vokale lang und kurz auf; z. B. ab, um, ich neben rab, wir, mir. u. s. w.

Die ersten Sätze finden sich auf Seite 25: Ich eile; ich laufe rasch, u. s. w. Auf den ersten 84 Seiten finden wir nur Schreibschrift; die Druckschrift tritt dann neben der Schreibschrift auf; von Seite 95 bis zum Schluss ist die Druckschrift beibehalten. Der eigentliche Lesebuchteil umfasst die Seiten 111 bis zum Schluss des Buches.

Die Bilder stellen nicht isolierte Einzelobjekte dar, sondern es sind Gruppenbilder, welche Handlungen, Situationen und Lebensbeziehungen vor Augen stellen. Sie sollen nach dem Verfasser „der schöpferischen Selbsttätigkeit möglichst grossen Spielraum lassen und dürfen den Vorstellungsbewegungen nur Ansatzpunkte bieten. Sie sollen eigentlich mehr Skizzen darstellen, welche die künstlerische Illusion des Kindes vervollständigt, indem sie ihnen geistiges Leben einhaucht."

Die Bilder dienen auch der Einführung der Laute. Seite 8 wird das o eingeführt: Otto fiel zu Boden; der Lehrer hebt ihn auf und ruft bedauernd o. Der Fuhrmann, der auf seinem Wagen einen Ofen hat, hält durch den Zuruf o sein Pferd an.

Seite 14 tritt das w auf: An den Bäumen sieht man, dass der Wind weht; Wäsche hängt auf der Leine. Ein Wagen steht vor dem Hause neben einer Walze.

Im Begleitwort sagt der Verfasser: „Vor allem fanden der zeitgemässe Anschauungs- und Rechtschreibeunterricht, sowie die naturgemässe Vereinigung des grundlegenden Formenunterrichts mit einem wertvollen Sachunterricht noch mehr als bisher zweckdienlich Ausgestaltung auf dem Boden der Wirklichkeit, und gleichzeitig wurde der Kunst der ihr gebührende Anteil an der Erziehung der Jungend mit voller Begeisterung zuerkannt."

In einem grösseren Werke (unter den eingesandten Büchern im letzten Hefte angeführt) hat der Verfasser seine Reformbestrebungen vom Standpunkt der Kinderpsychologie begründet. Ein zweites Werk enthält Lehrproben, methodologische Einzelwinke u. s. w.; es ist also die praktische Vorführung des Lehrverfahrens nach der vorliegenden Fibel.

Das Buch berücksichtigt die deutsche Umgebung des Kindes in Wort und besonders im Bild; es ist für deutsche Kinder geschrieben. Unseren Kindern sind z. B. Igel, Storch, Lerche, Star, sowie Jäger und Schäfer fremd; auch den offenen Herd und den Kachelofen kennen unsere Kinder nicht aus eigener Anschauung. Ebenso neu ist für unsere Jugend eine Ernteszene, wie sie die Fibel auf Seite 50 vorführt.

Etymologisches deutsches Wörterbuch mit Berücksichtigung wichtigerer Mundart- und Fremdwörter. Von Professor Paul Imm. Fuchs. Stuttgart, Hobbing und Büchle, 1898. 8vo., 360 Seiten. Preis geb. M. 3.75.

In einem Punkte unterscheidet sich dieses Wörterbuch von ähnlichen Werken. Es ordnet die Wörter nach Wortstämmen. Ein Beispiel mag dies veranschaulichen.

Unter dem Stichwort greifen finden wir auf Seite 100 sämtliche Wörter, die durch Vorsilben aus diesem Worte gebildet werden, wie angreifen, begreifen u. s. w.; aber auch Begriff, Missgriff, sowie Grippe und die Dialektform grippen (heimlich und rasch zugreifen, entwenden).

Schlägt man dann etwa Grippe oder grippen nach, so wird man auf greifen hingewiesen.

Unter sehen finden wir die Wörter zusehends, Gesicht, Absicht, unversehens, sichtbar, berücksichtigen u. s. w.

Wem es nicht darum zu tun ist, sich schnell zu orientieren, der wird gerade durch eine solche Anordnung manches lernen.

Die Mundarten berücksichtigt dieses Wörterbuch in einem Masse, wie das höchstens Paul unter den einbändigen Wörterbüchern tut.

Die Begriffsbestimmungen sind kurz und klar: grölen, mit widerlicher Stimme laut schreien; Korb, Behälter aus Flechtwerk; Mündel, rechtlich noch unselbständige Person.

Nach der Begriffsbestimung folgt in der Regel das Wurzelwort: Mär, Gerücht, Kunde, mhd, maere, Erzählung, Erdichtung, got. mêrs bekannt, berühmt.

Da das Wörterbuch auch sehr viele Fremdwörter enthält und sogar eine beträchtliche Anzahl Eigennamen berücksichtigt, so muss es als ein reichhaltiges bezeichnet werden; auf Vollständigkeit macht der Verfasser bescheidener Weise keinen Anspruch.

Die Ausstattung ist sehr gut und der Preis ist bei dem Umfang des Buches ein sehr mässiger. E.

II. Eingesandte Bücher.

The Common Lot by Robert Herrick, Author of "The Web of Life", "The Real World", etc. New York, the Macmillan Co., 1904. Price $1.50.

The Elements of Algebra. By G. A. Wentworth, A. M., author of a series of text-books in Mathematics. Teachers' Edition. Boston, Ginn & Co., 1903.

Den Manen Schillers. Des Dichters Leben, seine Ruhestätte und Denkmäler im deutschen Sprachgebiet. Von Dr. Otto Weddingen. Halle a. S., Hermann Gesenius, 1905. 60 Pf.

The Story of Cupid and Psyche. Arranged for translation into French, and provided with a complete vocabulary by H. A. Guerber. Boston, D. C. Heath & Co., 1905.

Die Experimentelle Pädagogik. Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der experimentellen Didaktik und der Erziehung schwachbegabter und abnormer Kinder. Begründet und herausgegeben von Dr. W. A. Lay, Seminarlehrer in Karlsruhe, und Dr. E. Meumann, Professor an der Universität Zürich. I. Band, Heft 1. 2. Otto Nemnich, Wiesbaden, 1905.

Dodge's Advanced Geography by Richard Elwood Dodge, Professor of Geography, Teachers' College, Columbia University. Rand, McNally & Co., Chicago, New York. Price $1.20.

Gewerbliche Kinderarbeit in Erziehungsanstalten. Eine Reform im Sinne des Reichsgesetzes betr. Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. Von Konrad Agahd. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1905. Preis 80 Pf.

Das Leben der Pflanzen. VII. Band. In vorgeschichtlicher Zeit. Bilder aus der Pflanzenwelt für Schule und Haus, bearbeitet von Paul Säurich, Lehrer in Chemnitz. Mit 106 Abbildungen im Text. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1905. Preis M. 1.60.

Die Jugendzeitschrift in ihrer geschichtlichen Entwickelung, erzieblichen Schädlichkeit und künstlerischen Unmöglichkeit. Mit einer Kritik der gangbarsten gegenwärtigen Jugendzeitschriften. Von Otto Hild. Herausgegeben vom Gothaer Prüfungsausschuss für Jugenschriften. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1905. Preis M. 1.20.

Der Schuss von der Kanzel. Von Conrad Ferdinand Meyer. Edited with introduction, notes, exercises and vocabulary by Martin H. Haertel, Univ. of Wisconsin. Ginn & Co., Boston. Price 40 cts.

Deutsche Rechtschreibung in stufenmässig geordneten Regeln und Übungsstoffen für die Hand des Lehrers und zum Selbstgebrauch für jedermann. Von Gottfried Ehrecke, Mittelschullehrer a. D., und Friedr. Hammermann, Rektor. Halle a. S., Hermann Gesenius, 1905. M. 3.

Übersichtliche Darstellung des Volkserzehungswesens der europäischen und aussereuropäischen Kulturvölker. Beitrag zur Kulturgeschichte der Jetztzeit. Herausgegeben von R. Sendler und O. Knobel. Band I: Schweden, Finnland, Norwegen, Dänemark, England, die englischen Kolonien, die Vereinigten Staaten von Nordamerika, Holland, die Burenstaaten, Belgien, Frankreich nebst Algier und Tunis. 1900. Preis 6 M. Band II: Portugal, Brasilien, Spanien, Südamerika, Mexiko und Mittelamerika, Italien, die Schweiz, Österreich, Deutschland, die Balkanstaaten, Ägypten, Russland, Japan, Korea und China. 1901. Preis M. 11.50. Breslau, Max Waywod.

Lehrbuch der Pädagogik. Von Dr. G. Schumann und G. Voigt. Erster Teil. Einleitung und Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten. 11. Aufl. Hannover, Carl Meyer, 1900. M. 5.20.

Zweiter Teil. Lehrbuch der pädagogischen Psychologie von Prof. Gust. Voigt. 3. Aufl. Hannover, Carl Meyer, 1903. 254 Seiten. Preis geb. M. 3.60.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Von W. Rein. Zweite Auflage. 1. Band, zweite Hälfte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1903. M. 7.50.

Am 20. April erscheint die

Schillerfestnummer

von

„Jung Amerika"

mit ungefähr 15 leichtverständlichen Artikeln über Schiller und dessen Werke, und 22 guten Illustrationen.

Preis 5 Cents per Exemplar.

Ein bleibendes Andenken an die Schillerfeier für die deutsch-amerikanische Jugend.

In demselben Verlage erscheint ein

Schillerbildnis,

hübsche Photolithographie 8x11 Zoll, auf feinem Papier 14x19.

Preis 10 Cents.

Man adressiere:

GUS. MUEHLER,
1328–1330 Main St., Cincinnati, O.

SCHILLER.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI. Mai 1905. Heft 5.

Offiziell.

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

An die deutschamerikanische Lehrerschaft:

Auf dem im Juli des Jahres 1903 in Erie, Pa., abgehaltenen Lehrertage wurde Chicago als Tagungsort der vierunddreissigsten Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes bestimmt. Das vorliegende Heft der „Pädagogischen Monatshefte" veröffentlicht die Einladung des Chicagoer Ortsauschusses an die Mitglieder des Lehrerbundes und alle Freunde unserer Bestrebungen, sich in den Tagen vom 30. Juni bis 3. Juli dieses Jahres zu ernster Arbeit und heiterem Geniessen zu vereinigen.

Wir richten an alle Berufsgenossen und Freunde die dringende Bitte, die Einladung anzunehmen. Jeder deutschamerikanische Lehrer sollte sich es zur Ehrenaufgabe machen, durch sein Kommen und freudiges Mitwirken Zeugnis dafür abzulegen, dass er ein Herz hat für unsere Bestrebungen und Ziele. Noch hat der deutschamerikanische Lehrerbund seine Aufgabe nicht erfüllt. Wichtige Fragen harren noch der Lösung; festes Zusammenhalten und begeistertes Zusammenwirken ist noch dringend nötig, unsere Freunde zu ermutigen und unsern Feinden Achtung einzuflössen. Für den jungen, unerfahrenen Lehrer, der durch den geistigen Verkehr mit erfahrenen Berufsgenossen nur gewinnen kann;

für den erfahrenen Kollegen, dem das Geben aus seinem reichen Schatz Freude bereitet, für alle, mögen sie an Universitäten oder Hochschulen, Stadt- oder Landschulen wirken, gelte die Losung: Auf nach Chicago!

Für den Vorstand:

Bernard A. Abrams, Präsident.

* * * *

Einladung zum Vierunddreissigsten Deutschamerikanischen Lehrertag.

Chicago, 30. Juni bis 3. Juli 1905.

Vom 30. Juni bis 3. Juli d. J. findet in Chicago der 34ste deutschamerikanische Lehrertag statt.

Bei der hohen Wichtigkeit der Sache der Erziehung und dem anerkanntermassen höchst segensreichen Einfluss, welchen die bisherigen deutschamerikanischen Lehrertage durch den durch sie vermittelten Ideenaustausch auf die Erziehungsmethoden in diesem Lande gehabt haben, ist eine zahlreiche Beteiligung der deutschen Lehrerschaft des Landes am diesjährigen Lehrertage sehr wünschenswert und wird hiemit freundlich und dringend erbeten.

Die pädagogischen Verhandlungen werden in der Universität Chicago stattfinden, welche die nötigen Räumlichkeiten durch ihren Präsidenten Dr. Wm. R. Harper dem deutschen Lehrertage in zuvorkommendster Weise zur Verfügung gestellt hat, und die deutsche Bürgerschaft Chicagos wird sich bemühen, den Teilnehmern die Tage ihrer Anwesenheit zu freundlichen und genussreichen zu gestalten.

Im Namen des Chicagoer Bürgerausschusses:

Emil Mannhardt, Sekretär.

Anfragen, Anmeldungen und Zuschriften sind an den korrespondierenden Sekretär, Herrn Max Schmidhofer, 601 Newport Ave., oder den Sekretär Emil Mannhardt, 401 Schiller Building, Chicago, Ill., zu richten.

Vorläufiges Programm.

Freitag, 30. Juni.

Abends: Empfang der Gäste. — Nordseite Turnhalle.

Samstag, 1. Juli.

Vormittags: Erste Hauptverhandlung. — Universität Chicago.

Mittagessen. — Universität Chicago.

Nachmittags: Zweite Hauptverhandlung. — Univ. Chicago.

Abends: Liedertafel.

Sonntag, 2. Juli.

Vormittags: Nach Belieben der Gäste.

Nachmittags: Dampferfahrt auf dem See.

Abends: Zwanglose Zusammenkunft in einem Sommergarten.

Montag, 3. Juli.

Vormittags: Dritte Hauptverhandlung.

Abends 6 Uhr: Bankett.

Geschäftsprogramm.

Erste Hauptversammlung.

Samstag, den 1. Juli, 9 Uhr vormittags.

1. Geschäftliches.
   a) Ergänzung des Bureaus.
   b) Ernennung der Ausschüsse.
   c) Jahresbericht der Beamten.
   d) Annahme, bezw. Abänderung des Tagungsprogrammes.
2. Bericht des Prüfungsausschusses für das Lehrerseminar.
3. Allgemeine Besprechung nachstehender Themata:
   a) Lehrerbund und Lehrerseminar.
   b) Lehrerbund und Bundesorgan.
   c) In welchem Masse soll sich der Lehrer des Deutschen der englischen Sprache beim Unterricht bedienen, 1) in der Elementarschule; 2) in Sekundärschulen?
4. Vortrag: The Importance of the Study of Contemporary Literature for the American Student.
   Prof. W. W. Florer, University of Michigan.

Zweite Hauptversammlung.

Samstag, den 1. Juli, 2 Uhr nachmittags.

1. Geschäftliches.
2. Vortrag: Über den Gebrauch von Lehrbüchern beim neusprachlichen Unterricht.
   Prof Starr Willard Cutting, University of Chicago.
3. Vortrag: Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts.
   Dr. Paul V. Kern, University of Chicago.
4. Vortrag: Die Zukunft des deutschen Unterrichts im amerikanischen Schulsystem.
   Prof. A. R. Hohlfeld, University of Wisconsin.

Dritte Hauptversammlung.

Montag, den 3. Juli, 9 Uhr vormittags.

1. Geschäftliches.
2. Vortrag: Ein vielseitig vernachlässigter Faktor im amerikanischen Unterrichts- und Erziehungswesen.
   C. O. Schoenrich, Baltimore.
3. Vortrag: Die Stellung des deutschen Sprachunterrichts in der allgemeinen Volksschule.
   Max Griebsch, Direktor des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars.

4. Jahresbericht des Ausschusses für Pflege des Deutschen.
   H. Woldmann, Supervisor of German, Cleveland, Ohio.
5. Berichte der Tagungsauschüsse.
6. Beamtenwahl.
7. Vertagung.

Die Herren Schriftführer der verschiedenen Lehrervereinigungen sind freundlichst ersucht, dem Unterzeichneten baldigst mitzuteilen, auf wie viele Teilnehmer am Lehrertag wir von dort rechnen können, damit für ein passendes und preiswürdiges Unterkommen gesorgt werden kann.

Für den Ortsausschuss:
M. Schmidhofer,
601 Newport Ave.

Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar zu Milwaukee, Wis., 558-568 Broadway.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar eröffnet am elften September dieses Jahres seinen siebenundzwanzigsten Kursus. Seit ihrer Gründung im Jahre 1878 hat diese Pflegestätte deutscher Sprache, deutscher Pädagogik und deutscher Sitten Hunderten von jungen Lehrern und Lehrerinnen ihre berufliche Vorbildung gegeben und sie instand gesetzt, an öffentlichen und privaten Lehranstalten mit Begeisterung und treuer Hingabe an dem grossen Erziehungswerke mitzuhelfen.

Der Seminarkursus umfasst drei Jahre bei k o s t e n f r e i e m Unterricht. Mittellosen Zöglingen wird auf Empfehlung des Direktors der Anstalt aus der Seminarkasse ein in Monatsraten zur Auszahlung gelangender Stipendienvorschuss gewährt.

Das Lehrerseminar verfügt über tüchtige und erprobte Lehrkräfte, die Schulräume sind modern, allen sanitären Anforderungen Rechnung tragend; die Klassenarbeit wird ergänzt und unterstützt durch reichhaltige Sammlungen und eine gute Bücherei; es erfreut sich einer Musterschule, — der Deutsch-Englischen Akademie, — welche erfolgreich die höchste Stufe der Leistungsfähigkeit anstrebt, und ebenso wie die hiesigen öffentlichen Schulen den Zöglingen des Seminars die erwünschte Gelegenheit gibt, sich für ihren Beruf als Lehrer praktisch auszubilden.

Durch das in Verbindung mit dem Lehrerseminar und dessen Musterschule stehende T u r n l e h r e r s e m i n a r, einer Schöpfung des

Nordamerikanischen Turnerbundes, wird den Seminaristen eine gründliche turnerische Ausbildung gewährleistet. Auch erhalten sie von dieser Anstalt die Berechtigung zur Anstellung als Turnlehrer an den öffentlichen Schulen.

An die Freunde unserer Anstalt, an alle, denen die Pflege der deutschen Sprache an den Lehranstalten dieses Landes und die Verbreitung gesunder Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsmethoden am Herzen liegt, richten wir die Bitte, in ihren Kreisen unsere Bestrebungen durch die Zuweisung passender Schüler zu unterstützen.

Strebsame junge Leute, welche die Neigung in sich fühlen, sich dem schweren aber schönen Lehrerberufe zu widmen, und deren sprachliche und wissenschaftliche Vorbildung den untenstehenden Anfnahmebedingungen entspricht, werden ersucht, sich mit dem unterzeichneten Direktor des Lehrerseminars schriftlich oder persönlich in Verbindung zu setzen.

Aufnahmebedingungen.

Zöglinge, welche um Aufnahme in das Seminar nachsuchen, müssen das sechzehnte Lebensjahr überschritten haben und folgendes Mindestmass von Kenntnissen besitzen:

A) Deutsche und englische Sprache. 1. Mechanisch geläufiges und logisch richtiges Lesen; 2. Kenntnis der Hauptregeln der Wort- und Satzlehre; 3. Richtige mündliche und schriftliche Wiedergabe der Gedanken in beiden Sprachen.

B) Mathematik. Sicherheit und Gewandtheit in ganzen Zahlen, in gemeinen und Dezimalbrüchen, in benannten und unbenannten Zahlen, Zins- und Diskonto-Rechnung.

C) Geographie. Bekanntschaft mit den fünf Erdteilen und Weltmeeren, der Geographie Amerikas und den Hauptbegriffen der mathematischen Geographie.

D) Geschichte. Kenntnis der Geschichte der Vereinigten Staaten.

E) Naturgeschichte und Naturlehre. Beschreibung einheimischer Pflanzen, Tiere und Steine; die einfachsten Lehren der Chemie und Physik; eine elementare Kenntnis des menschlichen Körpers.

Abiturienten gut stehender „High Schools" finden Aufnahme in die zweite Klasse und können somit den Kursus in zwei Jahren beenden, vorausgesetzt, dass ihre deutsch-sprachliche Ausbildung den gestellten Anforderungen entspricht.

Da der Kindergarten ein wesentlicher Teil des Volkschulsystems ist, so ist von der Seminarbehörde ein Kursus zur Ausbildung von Lehrerinnen für solche Anstalten eingerichtet worden. Die Aufnahmebedingungen für diesen Kursus sind die gleichen wie für die anderen Zöglinge des Seminars.

Max Griebsch, Direktor.

Milwaukee, Wis., 11. Mai 1905.

Dem Andenken Schillers.

Festrede, gehalten bei der vom Deutschamerikanischen Lehrerseminar und der Vereinigung deutscher Lehrer Milwaukees am 9. Mai 1905 veranstalten Schillerfeier.

Von **Oscar Burckhardt,** Milwaukee, Wis.

Auch das Schöne muss sterben! Das Menschen und Götter bezwinget,
Nicht die eherne Brust rührt es des stygischen Zeus.
Nicht errettet den göttlichen Held die unsterbliche Mutter,
Wann er, am skäischen Tor fallend, sein Schicksal erfüllt.
Aber sie steigt aus dem Meere mit allen Töchtern des Nereus,
Und die Klage hebt an um den verherrlichten Sohn.
Siehe da weinen die Götter, es weinen die Göttinnen alle,
Dass das Schöne vergeht, das Vollkommene stirbt.
Auch ein Klaglied zu sein im Mund der Geliebten ist herrlich,
Denn das Gemeine geht klanglos zum Orkus hinab.

Wohl dürfen wir diese sanfte Totenklage, die einst der Seele unseres grossen Dichters entströmte, auf ihn selbst anwenden, der heute vor hundert Jahren seine irdische Laufbahn beschlossen hat. Doch nicht dem Sohne einer Göttin, den die blosse Geburt weit über die Sterblichen erhoben hat, gilt die Klage, und nicht Götter und Göttinnen sind es, die dem feuchten Meeresspiegel entsteigend sie anheben: nein, sie ertönt dem Sohne des Volkes und ein ganzes Volk stimmt in die Trauertöne ein.

O könnte ich dich heute schauen, mein deutsches Land, im Gewande des Lenzes, wie ihn nur deutsche Dichter so herrlich besungen haben! In allen deinen Gauen, in der völkerflutenden Metropole, im abgelegenen Städtchen, im stillen Dorf, überall wo deutsches Wort gesprochen und verstanden wird, da wird ein Nationalfest gerüstet, schöner, edler, menschlicher als alle Siegesfeste, die mit dem Ruhm der eigenen Nation die Demütigung des Nachbarvolkes verkünden. Ein Name ist es heute, der auf aller Lippen schwebt, alle Herzen durchzuckt: es ist der Name „Schiller". Tausendfach erschallt aus beredtem Munde die Huldigung für den unsterblichen Dichter; überallhin dringen die weihevollen Klänge seiner „Glocke" oder das „Lied an die Freude", sei es in der einfachen Volksweise, wie sie dem Kindermunde angepasst ist, sei es in der herr-

lichen Verklärung, wie sie der grösste Tondichter aller Zeiten und aller Völker dem ebenbürtigen Genius zuteil werden liess. Doch nicht allein diesen rauschenden Tönen entflammt die Begeisterung, auch in anspruchsloser, rührender Weise offenbart sie sich. Da ist keine Schule, die nicht das Bild oder die Büste des grossen Dichters schmücket; eine sinnige Hand hat den Kranz darum geschlungen, und in Andacht lauscht eine liebliche Kinderschar dem Lehrer, der ihnen in einfachen Worten das Leben und Wirken des geliebten Mannes schildert. Freude und Rührung malt sich in den kindlichen Gesichtern, denn auch der jugendlichen Seele hat der Dichter das Evangelium des Ideals und der Freiheit verkündet. In diesem Evangelium wuchsen die Geschlechter des letzten Jahrhunderts heran, in diesem Evangelium werden, soweit unsere begrenzte Anschauung die Ewigkeit erfasst, die Geschlechter aller Zeiten sich heranbilden. Der heutige Tag aber ist für uns kein Tag der Trauer mehr; die sanfte Klage, dass auch das Schöne vergeht, das Vollkommene stirbt, sie ist verhallt. Von allen jetzt Lebenden hat keiner den Dichter mit leiblichem Auge geschaut; wir aber feiern in gemässigter Freude nicht den Menschen, den der Tod uns geraubt, sondern den Dichter, den nichts mehr uns entreissen kann. Wenn Goethe in seinem Epilog zu Schillers Glocke in wunderbarer Steigerung das tröstende und erlösende Wort gesprochen hat: „Denn er war unser", so können wir, und das muss die Trauer zur Freude umstimmen, das stolze Wort sagen: „Denn er i s t unser."

Ist es nicht wundersam, wie seit einem Jahrhundert die Liebe eines Volkes zu seinem Dichter sich ungeschwächt erhalten, als wäre sie das ewige Feuer, welches auf dem Altare der Nation brennt? Was aber macht Schiller zum Lieblingsdichter des deutschen Volkes? Überschattet ihn nicht die Grösse des universelleren Genius? — Nein, Goethe thront allein auf der Höhe des Olympus, von dannen er Licht und Wärme, Wetterstrahl und befruchtenden Regen auf die dürstende Erde herabschickt; Schiller aber stieg von der reinen Höhe seines Ideals herunter zu den Menschen und ward einer der ihrigen, und als solcher lebt er im Bewusstsein seines Volkes. Goethe müssen wir bewundern, Schiller lieben wir; Goethe ist ein Stück der grossen Weltseele, Schiller der beste Teil der deutschen Volksseele; in Goethe versenken wir uns, um uns ganz in ihm zu verlieren; in Schiller, um uns verklärt in ihm wiederzufinden. Darum können wir für Schiller, und nur für Schiller, schwärmen. Wundersames Wort, unübersetzbar in andere Sprachen, unübertragbar auf andere Völker, gerade wie das deutsche Gemüt, mit dem es aufs innigste verknüpft ist! Wohl mögen wir in späteren Jahren lächeln, wenn wir auf unsere Jugendschwärmerei zurückblicken, aber wir möchten sie nicht missen in unserer Erinnerung, denn sie ist es, die unsere Jugend mit dem holden Schein umgibt, den keine Sehnsucht zurückrufen kann. In dieser

Schwärmerei liegt das erste, sich selbst noch unbewusste Streben nach dem Ideal, verbunden mit einer regen Kraft, das Objekt zur Höhe desselben zu erheben. Diese idealisierende Kraft zeigt sich in der Schwärmerei für die Jugendgeliebte, in der man die Liebe selbst liebt und jene schöne, sanfte Welt, die der erste Einblick in die Frauennatur dem Jüngling eröffnet; sie zeigt sich in der abgöttischen Verehrung des darstellenden Künstlers, in welchem man nur die Kunst selbst verehrt. Wir alle haben, als Knaben und Mädchen, als Jünglinge und Jungfrauen, in dem holden Wahn gelebt; wir alle strebten in unserer Weise nach dem Ideal, und weil keiner die Saiten unseres Gemüts so herrlich zu rühren verstand als jener Hohepriester des Idealismus, so war Schiller auch der Lieblingsdichter unserer Jugend.

Wohl spöttelt die Welt über den Idealismus und hat es stets getan. Sie sieht in ihm nur Unkenntnis des Lebens und Verschwommenheit der Begriffe. Es gibt einen falschen Idealismus, welcher die Kräfte erschlafft und zum Handeln unfähig macht. Der wahre Idealismus aber zeigt sich durch die Tat; er ist der Sieg des Geistes über den rohen Stoff. Er sieht die Dinge nicht nur wie sie sind, sondern, und das unterscheidet ihn vom einseitigen Realismus, auch wie sie sein sollen. Er spannt unsere Kräfte an und befähigt uns das Höchste zu schaffen, was in dem beschränkten Reich der Menschennatur liegt, denn nur aus der erhabenen Welt der Ideen schöpfen wir das Grosse. In jedem freischaffenden Menschen ist es die Idee, welche wie eine göttliche Kraft wirkt und ihn zur Tat begeistert. Sie wirkt nicht nur im Künstler, der scheinbar am freiesten aus der Domäne seiner Phantasie das Kunstwerk schöpft: sie wirkt auf gleiche Weise im Weltweisen, der aus des Zufalls grausenden Wundern das vertraute Gesetz, im Manne der Wissenschaft, der den ruhenden Pol in der Flucht der Erscheinungen aufsucht. In diesem Sinne ist Idealismus nicht Erschlaffung, sondern Tat, nicht Traum, sondern Wirklichkeit. Er steigt herab von seiner Höhe zur Welt der Sinnendinge und erfüllt sie mit innerem Leben. Die reale Welt ist nicht immer die wirkliche, denn sie beruht auf der Erscheinung, der ewig wechselnden, schnell vergänglichen. Die Idee aber ist ewig, sie ist das Ureigenste, die Seele der Dinge, sie ist innere, höhere Wahrheit.

Von dem schwärmerischen Idealismus der Jugend, der in Gefühlen schwelgt, hat sich Schiller emporgerungen zum Idealismus des Mannes, der nach Taten ringt. Freilich der grosse Widerstreit, der zwischen Ideal und Leben herrscht, blieb ihm nicht erspart; aber als Sieger geht er aus demselben hervor, denn er ist kein Dichter des Weltschmerzes, nicht auf Nirwana ist sein Denken gerichtet. Er hat es ausgesprochen:

„Die Welt ist vollkommen überall,
Wo der Mensch nicht hinkommt mit seiner Qual."

Mit diesem Worte hat Schiller den Stab gebrochen über einen Pessimismus, der aus seiner subjektiv eingeengten Sphäre sich hinauswagt in die Unendlichkeit eines Weltalls. Wo aber das Leben in seiner Eintönigkeit und Trivialität schwer auf uns lastet, da fordert uns der Dichter auf, dass wir uns über dasselbe erheben und in jenes Reich fliehen, wo in des Lichtes Fluren göttlich unter Göttern die Gestalt wandelt:

„Wollt ihr hoch auf ihren Flügeln schweben,
Werft die Angst des Irdischen von euch!
Fliehet aus dem engen, dumpfen Leben
In des Ideales Reich!
In den heiteren Regionen,
Wo die reinen Formen wohnen,
Rauscht des Jammers trüber Sturm nicht mehr."

Aber können wir ebenso leicht die Angst des Irdischen von uns werfen und dem Genius in seinem stolzen Fluge folgen? Von uns allen, die wir mit markigen Knochen auf der wohlgegründeten, dauernden Erde stehen, gilt das Wort Goethes, das er in den „Grenzen der Menschheit" ausgesprochen hat:

„Hebt er sich aufwärts
Und berührt
Mit dem Scheitel die Sterne,
Nirgends haften dann
Die unsichern Sohlen,
Und mit ihm spielen
Wolken und Winde."

Den Dichter aber trägt das edle Flügelross zu den reinen Höhen des Olympus. Dort wartet Jupiter seiner:

„Reich' ihm die Schale!
Schenke dem Dichter,
Hebe, nur ein!
Netz' ihm die Augen mit himmlischem Taue,
Dass er den Styx, den verhassten, nicht schaue,
Einer der unsern sich dünke zu sein.
Sie rauschet, sie perlet, die herrliche Quelle,
Der Busen wird ruhig, das Auge wird helle."

Fortuna, die launische, sie geht mit dem Füllhorn irdischer Gaben am Hause des Dichters vorbeit. In anmutender Resignation hat Schiller selbst diesen Gedanken ausgesprochen, als er einst von dem schwedischen Könige Gustav IV. nebst einigen Komplimenten über seine „Geschichte

des Dreissigjährigen Krieges" einen Brilliantring erhielt. Damals schrieb er an seinen Schwager Wolzogen: „Wir Poeten sind selten so glücklich, dass die Könige uns lesen, und noch viel seltener geschieht es, dass sich ihre Diamanten zu uns verirren; unser Reich ist nicht von dieser Welt." Ein ähnlicher Gedanke spricht aus der „Teilung der Erde."

„Weh mir, so soll denn ich allein von allen
Vergessen sein? Ich, dein getreuster Sohn?"

So lässt der Dichter der Klage Ruf vor dem Throne Jupiters erschallen. Unendliche Milde strahlt aus dem Antlitze des Olympiers, und seine Arme öffnend, nimmt er den Dichter auf in sein ewig schönes Reich:

„Willst du in meinem Himmel mit mir leben,
So oft du kommst, er soll dir offen sein."

Aus den einfachen Strophen dieses Gedichtes, welches dem Verstande des Kindes nahe tritt, kann selbst dieses schon die uralte Wahrheit entnehmen, dass die Dichter auch in materieller Beziehung sich von andern Sterblichen unterscheiden, und dass ihr Reich nicht von dieser Welt ist.

Der Weg des Genies ist selten mit Rosen bestreut. An die Spitze seiner Selbstbiographie setzt Goethe den griechischen Spruch: Ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται. Der Mensch, der vom Schicksal nicht hart mitgenommen wird, wird nicht erzogen. Goethe, der vergötterte Liebling seiner Zeit und Umgebung, er, dem das Schicksal alle Wege geebnet hatte, der sich von allem, was sein Herz bedrängte, von jeder krankhaften Neigung und Stimmung durch sein Dichten befreien konnte: Goethe hat das Wort gesprochen, Schiller hat es erlebt. Niemals vor ihm, niemals nachher ist der Kampf gegen äussere Hemmnisse kühner und heldenhafter ausgefochten worden als von Schiller, und so ist es auch die pathetische Seite seines Lebens, welche ihn unserem Empfinden nahe bringt und auch aus diesem Grunde zum Lieblingsdichter unseres Volkes macht.

Fassen wir Schillers Leben in den kürzesten Zügen zusammen: Ein Jünglingsalter, welches unter dem Zwange einer despotischen Erziehung knirschte; diesem folgend ein ruheloses Wanderleben an verschiedenen Orten, ohne eigentliche Heimat; von allen Jahren kaum eines ohne materielle Sorgen, und als diese einigermassen zu schwinden schienen, ein Mannesalter mit früh sich verkündendem Siechtum. Wie selten aber entströmt dem edlen Herzen eine Klage. In jungen Jahren, nicht in den Tagen seines Leidens, hat er die „Resignation" gedichtet:

„Auch ich war in Arkadien geboren,
Auch mir hat die Natur
An meiner Wiege Freude zugeschworen, —
Auch ich war in Arkadien geboren, —
Doch Tränen gab der kurze Lenz mir nur."

Den Vollmachtsbrief, auf den selbst der Geringste Anspruch hat, er bringt ihn der Ewigkeit unerbrochen zurück, er weiss nichts von Glück. Wohl sieht seine Sehnsucht ein schönes Land, aber der wilde Strom liegt zwischen ihm und den ewig grünen Hügeln. Mit dem Mute der Begeisterung schwingt er sich in den führerlosen Kahn:

„Du musst glauben, du musst wagen,
Denn die Götter leihn kein Pfand;
Nur ein Wunder kann dich tragen
In das schöne Wunderland."

Und siehe, das Wunder gelingt! Die Segel schwellen und tragen ihn sicher zum ersehnten Strand. Doch nicht bleibend darf er dort verweilen; die Forderungen und Sorgen des alltäglichen Lebens haften an ihm wie Bleigewichte und ziehen ihn wieder zur Erde. Da ist es die Freundschaft, die wie ein goldener Strahl in sein Leben fällt; ihr gelten die schönen Worte:

„Von all dem rauschenden Geleite,
Wer harrte liebend bei mir aus?
Wer steht mir tröstend noch zur Seite
Und folgt mir bis zum finstern Haus?
Du, die du alle Wunden heilest,
Der Freundschaft leise zarte Hand,
Des Lebens Bürden liebend teilest,
Du, die ich frühe sucht' und fand."

Aus dem Kreise edler Menschen, deren Liebe dem Dichter bis zum finstern Haus und weit über dasselbe hinaus folgte, seien hier nur wenige Namen genannt: Körner, der Vater des von Schillerschem Geiste erfüllten Freiheitshelden, die Schwestern Charlotte und Karoline v. Lengefeld, und der edelste und grösste — Goethe. Ein anmutiges Band schlang sich um den Dichter und das Schwesternpaar. Er war sich selbst nicht klar, welcher von beiden er Herz und Hand schenken sollte, so untrennbar waren sie in seinem Gefühl verbunden. Karoline stand vielleicht seinem dichterischen Empfinden näher, Charlotte seinem Herzen, und so wurde sie des Dichters treue Lebensgenossin. Über das Verhältnis der drei Seelen und über den Eindruck, den Schillers ideale Persönlichkeit auf seine Umgebung machte, lassen wir Karoline sprechen.

„Wenn wir ihn — so erzählt sie — im Schimmer der Abendröte auf uns zukommen sahen, dann erschloss sich ein heiteres Leben unserem idealen Sinn. Hoher Ernst und anmutige geistreiche Leichtigkeit des offenen und reinen Gemüts waren in Schillers Umgang immer lebendig. Man wandelte in seinen Gesprächen wie zwischen den unwandelbaren Sternen des Himmels und den Blumen der Erde. Wie wir uns beglückte

Geister denken, von denen die Bande der Erde abfallen und die sich in einem reineren leichteren Elemente der Freiheit eines vollkommenen Einverständnisses erfreuen, so war uns zu Mute."

Wohl unserem Dichter, dass auch in seinem Leben das Walten sanfter Frauennatur hervortrat, denn in jedem Genie muss das Beste der Frauennatur leben, um es vollkommen zu machen.

Was sollen wir aber über das Verhältnis Schillers zu Goethe sagen? Lange Zeit hatten die beiden in sich so vollkommenen und doch so verschiedenen Naturen wenigstens von der einen Seite aus sich kühl, fast ablehnend gegenübergestanden; aber da war's, als brächen plötzlich alle Dämme, welche die wechselseitige Liebe und Bewunderung zurückgehalten hatte, und jener herrliche Bund der Ergänzung wurde geschlossen, der nicht nur in unserer, sondern in der Literatur aller Völker einzig dasteht. Was jeder Dichter dem andern schuldet, das liegt in ihren eigenen Äusserungen und in ihren Werken zutage; und doch verdanken wir Schiller noch mehr, denn er hat uns Goethe zurückgegeben und ihn wieder zum Dichter gemacht. Der Bund der beiden Geistesheroen geht weit hinaus über ihre Erdenjahre: der Klang des einen Namens erweckt alsbald den Widerklang des anderen, und so stehen die beiden Dichter in unserer Anschauung da, wie sie im Standbild vor dem Weimarer Theater stehen, Arm in Arm Jahrhundert auf Jahrhundert in die Schranken fordernd.

Wenn ich in der Schilderung des grossen pathetischen Dichters den idyllischen Seiten seines äusseren Lebens in meinem Vortrage grössere Bedeutung verliehen habe, so werde ich dafür Verzeihung finden. Aus der grossen Bewegung, in welche die Charakterisierung des Schillerschen Geistesganges jeden Warmempfindenden hinreisst, verlangte es mich nach einem Ruhepunkte; ich fand ihn in der Ausmalung der Idylle. Von dieser aber kehre ich zum Drama des Lebens zurück, denn noch erübrigt es mir, zwei herrliche Seiten seiner Dichternatur zu beleuchten: es ist seine Stellung als Erzieher seines Volkes und als Dichter der Freiheit.

Schiller ist der geborene Erzieher, denn wie kein anderer hat er es verstanden, sich selbst zu erziehen und sein Genie einem dauernden Läuterungsprozesse zu unterwerfen. Mit seinem ersten Werke, in welchem alles titanisch-übermenschlich erschien: Sprache und Charaktere, Freiheits- und Vernichtungsdrang, kündigte er sich der Welt als grosser Dichter an. Zwei andere Werke folgen, aus denen zwar derselbe noch in Gärung befindliche Feuergeist spricht, wo aber das Titanische bereits dem Reinmenschlichen weicht. Die gewaltige Sprache, der ungestüme Entfesselungsdrang erweckt Begeisterung, besonders in der Jugend, die sich noch ganz von den Fluten des Sturmes und Dranges hinreissen lässt. Der Dichter aber hält inne. Das ist nicht der Weg, den sein Genius sich vorgezeichnet hat. Ein Dichter will er sein, aber nicht ein Dichter der

Zeit und des Modegeschmackes. Nur vier Jahre waren seit dem Erscheinen der Räuber vergangen, als Schiller seine denkwürdige Kritik über dieses Erstlingswerk schrieb: „Unbekannt mit Menschen und Menschenschicksal, musste mein Pinsel notwendig die mittlere Linie zwischen Engel und Teufel verfehlen, musste ein Ungeheuer hervorbringen, das zum Glück in der Welt nicht vorhanden ist, und dem ich nur darum Unsterblichkeit wünsche, um das Beispiel der Geburt zu verewigen, welche die naturwidrige Ehe der Subordination und des Genius in die Welt gesetzt hat." Es war ein junger Mann von 25 Jahren, der diese Worte geschrieben! In seinem vierten Drama ist der wilde Strom bereits eingedämmt und fliesst in sanfter Schönheit dahin; der wilde Freiheitssturm hat dem Humanitätsgedanken Platz gemacht.

Geschichte und Philosophie werden nun die Zuchtmittel in dem grossen Werke der Selbsterziehung. Wir haben hier nicht zu untersuchen, was Schiller für diese beiden Disziplinen, als was sie für den Dichter waren. Im Lichte der strengen Wissenschaft betrachtet hat die Geschichtsschreibung Schillers nichts Epochemachendes zutage gefördert, aber er war der erste, der das schöne Band zwischen Klio und Melpomene geschlungen hat. Der Dichter, und insbesondere der dramatische, kann der Kenntnis der Menschen- und Völkerschicksale nicht entraten; im Geschichtsschreiber aber muss etwas vom Dichter wohnen, wenn unter seinen Händen das Vergangene Leben gewinnen und Empfindung erwecken soll. Der Dichter freilich handelt auch hier in schöner Freiheit: Ein Wallenstein und eine Maria Stuart, eine Jungfrau von Orleans und ein Tell, sie behalten in unseren Augen ein- für allemal das Gepräge, welches ihnen der Dichter verliehen hat, mag auch die Geschichte anders über sie urteilen oder sie ins Reich der Fabel verweisen.

Schwieriger erscheint der Bund zwischen Dichtung und Philosophie; doch ist der Gewinn, welchen Schiller aus dieser abstraktesten aller Disziplinen geschöpft hat, unverkennbar. Seine Dichternatur hat er niemals aufgegeben, so weit er sich auch von ihr zu entfernen schien, besass er doch die wunderbare Eigenart, dass selbst das Abstrakte und Didaktische, welches unter andern Händen zu nüchterner Prosa herabgesunken wäre, bei ihm sich in Leidenschaft und Gefühl und durch diese in Poesie verwandelt.

Das Werk der Selbsterziehung ist vollendet, die letzte Stufe des Prozesses innerer Reinigung durchlaufen. Ganz und voll kehrt der Dichter zu seinem eigensten Elemente, der Poesie, zurück. Was er nun schafft, es sind die Werke eines Meisters, an Glanz der Sprache, an Hoheit der Ideen unerreichbar. Mit der Idee der Schönheit ist auch die der Freiheit in ihm zur vollen Reife gelangt. Nicht mehr die missverstandene Freiheit der Sturm- und Drangjahre, die nur in der Schrankenlosigkeit Er-

füllung sah, verkündet er, sondern die wahre Freiheit, die auf der sittlichen Ordnung beruht. Zu wiederholten Malen hat er diesen Gedanken ausgesprochen, kaum schöner als im Lied von der Glocke:

„Heilige Ordnung, segensreiche
Himmelstochter, die das Gleiche
Frei und leicht und freudig bindet."

Wohl stehen in demselben Liede auch die Zeilen:

„Wenn sich die Völker selbst befrein,
Da kann die Wohlfahrt nicht gedeihn" —

aber, wer Schiller kennt, weiss, dass sie nur gegen die Schreckensherrschaft der französischen Revolution gerichtet sind; nur dem Pöbel verwehrt der Dichter das Recht, das Werk der Freiheit in die Hand zu nehmen. Für die Berechtigung eines Volkes, seine Freiheit zu erkämpfen, ist Schiller jederzeit eingetreten. In der „Geschichte des Abfalls der Niederlande" sagt er: „Gross und beruhigend ist der Gedanke, dass gegen die trotzigen Anmassungen der Fürsten endlich noch eine Hilfe vorhanden ist, dass ihre berechnendsten Pläne an der menschlichen Freiheit zu Schanden werden, dass ein herzhafter Widerstand auch den gestreckten Arm eines Despoten beugen, heldenmütige Beharrung seine schrecklichen Hilfsquellen endlich erschöpfen kann." — Den erhabensten Ausdruck aber hat Schiller der Freiheitsidee in seinem Tell geliehen. Ist es nicht, als hätte der Dichter, getrieben vom göttlichen Sehergeiste, seinem deutschen Vaterlande, welches die Faust des grössten Despoten aller Zeiten fast zerschmettert hatte, den Weg zur Freiheit gewiesen?

„Nein, eine Grenze hat Tyrannenmacht,
Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden,
Wenn unerträglich wird die Last — greift er
Hinauf getrosten Mutes in den Himmel
Und holt herunter seine ew'gen Rechte,
Die droben hangen unveräusserlich
Und unzerbrechlich, wie die Sterne selbst."

So sprach der Dichter der Freiheit. O könnte er am heutigen Tage von seinen seligen Höhen herunterschauen auf sein deutsches Volk! Was er in den kühnsten Träumen sich auszumalen nicht gewagt, es ist zur Wirklichkeit geworden: Ein grosses einiges Deutschland, ganz den Künsten des Friedens sich widmend, nach aussen bloss darum gewaffnet, um sich zu schützen gegen fremde Raub- und Rachegier. Noch ist freilich die ganze Freiheit nicht errungen, im täglichen Kampfe muss sie erstritten werden, und Stück für Stück wird sie erobert: Freiheit des Wortes, Freiheit des Gedankens, Freiheit der Seele.

Wir wohnen hier in einem Lande, welches man vorzugsweise und mit gutem Recht das Land der Freiheit nennt. Ja, seit mehr als hundert Jahren herrscht hier Freiheit des Wortes und des Gedankens, aber Freiheit der Seele müssen wir uns noch erkämpfen. Sollen wir mit Bezug auf dieses Land und auf die heutige Feier das Wort Hamlets anwenden: „Was ist ihm Hekuba, dass er um sie sollt' weinen?"

Nicht mit einem Gefühl der Bitterkeit möchte ich meine Rede beschliessen. Es werden bessere Zeiten kommen, wenn auch wir sie nicht erleben: aber dass kommende Geschlechter sich ihrer erfreuen, dafür haben wir zu wirken. „Sic vos, non vobis", das ist das Schicksal der Deutschen in diesem Land. Ihr schaffet am grossen Werke, doch schaffet ihr nicht für euch. Aber was macht's? Hat nicht der Gedanke, für eine bessere Nachwelt gewirkt zu haben, unseren grossen Dichter glücklich gemacht, und sollten wir in unserem bescheidenen Wirken nicht ähnliche Genugtuung empfinden? Man hat uns Deutschamerikaner die Amerikaner mit dem Bindestrich genannt. Wohlan, lasst uns diese Bezeichnung als Ehrennamen tragen! Der Bindestrich trennt nicht, er verbindet, und so haben wir Deutschamerikaner in diesem Lande die Mission, das Bindeglied zweier grosser Nationen zu sein. Indem wir das Beste unserer tausendjährigen, so eigenartigen und so schönen Kultur in dieses Land verpflanzen, allen Angriffen, aller Verdächtigung, aller Missachtung zum Trotz, erfüllen wir diese Mission. Die Zeit wird kommen, wann dieses grosse amerikanische Volk sich auch uns assimiliert, wie wir ihm so schnell und willig uns assimilierten: dann wird eine schönere Lebensauffassung hier herrschen, der rauhe Drang des Erwerbens wird einem gemässigten Idealismus weichen, und in gerechtem Stolze werden unsere Nachkommen mit den Worten des Dichters sagen:

Und die Sonne Homers, siehe, sie leuchtet auch uns!

Vor Schillers Standbild, 1859—1905.

Als Prolog zur Schillerfeier der Universität Wisconsin gedichtet von **Julius Gugler**, Milwaukee.

Zum Abschied neigte sich in Purpurgluten
Des Indianersommers letzter Tag,
Der Sonne Nebelgold — ein Farbenfluten —
Ergoss sich über Busch und Ahornschlag.
Und Blätter, rot und braun und golden, tranken
Des späten Sonnenstrahls belebend Glühn,
Und leis im Wind, gleich blanker Münze sanken,
Der Pappel Blätter nieder auf das Grün.

Versteckt, auf Hügelshöh, in lausch'ger Wildnis
Des Parks, der zwischen Hudsonstrom und Sund
Manhattans Insel schmückt, da stand ein Bildnis,
Ein ehern Haupt auf schlichtem Marmorgrund.
Ein Denkmal Schillers war es, das in Treuen,
Zu hundertsten Geburtstags Wiederkehr,
Der Stammesbruder ihm erbaut im neuen,
Im fernen Heimatlande überm Meer.

Und sinnend stand ein Knab' in goldner Lichtung
Und schaute nach dem laubumrahmten Bild
Und dacht', wie jüngst noch drüben Schillers Dichtung
Die junge Seele ihm so ganz erfüllt.
Und hohe Lieder und Balladen klangen,
Wie einst in Deutschlands Lüften, klar hervor,
Und wieder vor die geist'gen Augen drangen
Ihm „Wallenstein" und „Wilhelm Tell" und „Mohr".

Und halb im Traume sieht er Menschen wandern —
Die Sonne nutzend — an dem Bild vorbei,
Und fremden Lauts frägt einer wohl den andern,
Wer jenes Denkmals leiblich Urbild sei.
Und doch, am Sockel stand der hehre Name
Und glänzte hell im roten Abendlicht,
Und „Schiller!" rief's in mir in heil'gem Grame,
„Der Schiller ist's, — m e i n Schiller — seht ihr's nicht!"

Da sank die Sonne nieder. — Wirbelnd hoben
Staubwolken sich im Osten, grau und schwer;
Von Strauch und Baum herab die Blätter stoben
Und jagten wild ums Denkmal hin und her. —
Des edlen Dichters Angesicht verdüstern
Die Abendschatten nun, und schmerzgehemmt
Umschwebt die feinen Lippen leis ein Flüstern,
Dringt mir ans Ohr das bittre Wörtlein: „fremd!"

* * *

Entsunken ist seit jener Abendstunde
Ein halb Jahrhundert fast, und wieder schau'
Das Dichterbildnis ich im Dämmergrunde,
Doch um mich her ist's sonnenhell und lau.
Es ist im Maien, — und ein mächtig Sprossen
Durchzieht mit Duft und Singen die Natur,
Hell rufen Lerch und Drossel den Genossen,
Hoch über mir im schimmernden Azur.

Des Grossen Todestag ist's, — und voll Liebe,
Als wollt' er's schmückend frisch beleben, flicht
Der Neuwelt Frühling junge Blütentriebe
Dem deutschen Dichter um das Angesicht.

Und Tausende, sie legen Sträusse nieder
Und grüne Kränze in den bunten Flor,
Und Tausend schauen andachtsvoll und wieder
Zum lenzumwobnen Dichterhaupt empor.

Und nicht mehr hör' ich fragen nach dem Namen;
Heut reicht der Eingeborne ehrfurchtsvoll
Mit jenen, die in spätern Tagen kamen,
Dem deutschen Genius den Ruhmeszoll.
Nicht mehr ums Haupt des Grames Schatten weben, —
Heut blickt das Aug' zur Sonne frei heraus,
Und leis vom Munde hör' ich's niederschweben:
„Auch in der neuen Welt bin ich zu Haus!"

Waldlieder deutscher Dichter.

(Aus „Aus der Schule — für die Schule".)

(Schluss.)

Zweites Waldlied.

Zielangabe: Wir wollen ein Gedicht betrachten, in dem der Dichter seinen Gedanken beim Abschied vom Walde Ausdruck gibt.

I. Vorbereitung: Was mag er wohl in dem Liede ausdrücken? Wie schön es im Walde war. Woran denkt er dann wohl auch? Wieviel weniger Ruhe und Friede er unter den Menschen zu erwarten hatte.

Der Dichter des Liedes, Freiherr von Eichendorff, war auf dem Lande in Lubowitz in Oberschlesien geboren und lebte zur Zeit der Befreiungskriege. So hatte er von Jugend auf Gelegenheit gehabt, die Freuden des Waldes kennen zu lernen. Zu seiner Ausbildung musste er oft fern dem Walde und der Heimat weilen, z. B. in der grossen Stadt Breslau. Welcher Gegensatz musste ihm da recht fühlbar werden? Der Friede des Waldes und der Lärm der Stadt.

Wiederhole, was du über den Freiherrn von Eichendorff sagen kannst.

Eichendorff hat im Walde aber noch viel mehr gefunden als die Ruhe von des Tages Arbeit und dem Lärm der Menschen. Hört zu!

II. Darbietung:

Abschied. Im Walde zu Lubowitz.

Von Joseph Freiherr von Eichendorff.

O Täler weit, o Höhen,
O schöner, grüner Wald,
Du meiner Lust und Wehen
Andächt'ger Aufenthalt!
Da draussen, stets betrogen,
Saust die geschäft'ge Welt;
Schlag noch einmal die Bogen
Um mich, du grünes Zelt!

Wenn es beginnt zu tagen,
Die Erde dampft und blinkt,
Die Vögel lustig schlagen,
Dass dir dein Herz erklingt:
Da mag vergehn, verwehen
Das trübe Erdenleid,
Da sollst du auferstehen
In junger Herrlichkeit!

Da steht im Wald geschrieben
Ein stilles, ernstes Wort
Von rechtem Tun und Lieben,
Und was des Menschen Hort.
Ich habe treu gelesen
Die Worte, schlicht und wahr,
Und durch mein ganzes Wesen
Ward's unaussprechlich klar.

Bald werd' ich dich verlassen,
Fremd in der Fremde gehn,
Auf buntbewegten Gassen
Des Lebens Schauspiel sehn;
Und mitten in dem Leben
Wird deines Ernsts Gewalt
Mich Einsamen erheben;
So wird mein Herz nicht alt.

Das Gedicht wird noch einmal von einem befähigteren Schüler gelesen. Was hat denn der Dichter im Walde noch mehr gefunden als Ruhe? Einen frommen Sinn. Ist diese Antwort von den Schülern gefunden, mit der sie den Schlüssel zur Eigenart des Liedes haben, erfolgt die Feststellung der

Gliederung:

Str. 1. Der Dichter will Abschied vom Walde nehmen.
St. 2, 3. Der Dichter denkt an die Schönheit seiner Heimat;
Str. 2. Ein Sommermorgen im Freien kann froh machen;
Str. 3. Der Aufenthalt im Walde kann fromm machen.
Str. 4. Der Dichter will auch in der Fremde den Wald nicht vergessen.

Die Feststellung der Gliederung geschieht in folgender Weise:

Was will der Dichter nach Str. 1 tun, ehe er in die laute Welt hinausgeht? S. o. Was vergegenwärtigt sich der Dichter nach Str. 2? S. o. Was nach Str. 3? S. o. Was will der Dichter auch in der Fremde nach Str. 4 nicht tun? S. o.

Besprechung: Str. 1. Womit beginnt das Lied? Ausruf. Was will der Dichter damit ausdrücken? Freude über die Täler und Höhen, dazu den schönen Wald. Wie bezeichnet er den Wald? Du meiner Lust usw. Was soll das heissen? Im Walde hat sich der Dichter oft in Freude und Schmerz versenkt. Woran denkt der Dichter nun, da er doch bald Abschied nehmen muss? An die Fremde. Wie redet er von dem Lärm der Welt? Da draussen saust die geschäft'ge Welt. Wie nennt er die Welt noch? Stets betrogen. Was meint Eichendorff damit? In der Welt herrscht Betrug. — So kann man wohl zunächst denken. Aber E. meint doch wohl etwas anderes. Was verlieren die Menschen leicht im Lärm der Welt? Den

Frieden der Seele. — Der ist aber das beste, was der Mensch erlangen kann. Wie ist also der Ausdruck „stets betrogen" gemeint? Die geschäftige Welt betrügt sich selbst um das beste, indem sie sich um den Frieden der Seele bringt.

Womit vergleicht der Dichter den Wald? Mit einem Zelt. Warum? Wie bei einem Zelt ein Bogen, eine Wölbung über den Köpfen der Bewohner gebildet wird, so geschieht es auch durch die zusammenstossenden Zweige der Bäume.

Str. 2. Lies bis zum Doppelpunkt! Geschieht. Was wird hier geschildert? Ein Sommermorgen. Beschreibe ihn nach dem Gedicht! Wenn es beginnt hell zu werden, liegt der Tau auf den Feldern; er blitzt im Sonnenschein. Von der Wärme verdampft der Tau allmählich. Die Vögel singen lustig, und ihr Gesang findet fröhlichen Widerhall in den Herzen der Menschen. Lies den übrigen Teil der Strophe! Geschieht. Welche Wirkung kann ein solcher Sommermorgen haben? Der Mensch vergisst darüber seine Leiden. Wozu ist solch ein Sommermorgen gewissermassen da? Der Mensch soll sich frisch und froh fühlen, als hätte er neues Leben gewonnen.

Str. 3. Lies die ersten 4 Zeilen! Der Dichter sagt, im Walde stände ein Wort geschrieben. Wovon handelt es denn? Dass die Menschen recht tun und einander lieben sollen. Wovon handelt es noch? Vom Hort der Menschen. Erkläre „Hort". Schatz und Schutz. Wer ist das? Gott. Wie sind diese Worte gemeint, dass im Walde etwas geschrieben steht? Bildlich. Wie kommt E. dazu, so zu sprechen? Im Walde ist es still und friedlich. So sollen die Menschen auch sein und untereinander handeln. Die herrliche Natur des Waldes lehrt uns Gottes Güte und Allmacht erkennen. Lies die folgenden Zeilen! Was sagt der Dichter hier zunächst von sich? — Sage es ohne Bild! Er hat den Frieden des Waldes auf sich wirken lassen und Gott zu finden gesucht. Und welchen Gewinn hat er davon gehabt? Es ist klar, d. h. rein und ruhig in ihm geworden im Gegensatz zur lauten und sündigen Welt.

Str. 4. Lies die ersten 4 Verse! Geschieht. Woran denkt der Dichter? Dass er bald in die Ferne ziehen muss. Warum nennt er das Leben ein Schauspiel? Wie in einem solchen sieht er das Tun und Treiben vieler Menschen in der Fremde. Lies die letzten 4 Verse! Geschieht. Was fürchtet E.? Dass er einsam in der Fremde sein wird. Was wird ihn aber doch froh machen? Erinnerung an den Wald. Wie wird er sich dann fühlen? Jung.

III. Verknüpfung und IV. System fallen fort.

V. Anwendung: Lesen des Gedichtes. Wiederholung der Gliederung. Der Wald in Eichendorffs Leben.

Drittes Waldlied.

Vorbemerkung: Das jetzt zu betrachtende Lied: „Wer hat dich, du schöner Wald", das in Lesebüchern bald unter der von Eichendorff selbst herstammenden Überschrift: „Der Jäger Abschied", bald unter der Überschrift: „Abschied vom Walde" angeführt wird, hat unter einer grossen Unsicherheit der Auffassung zu leiden. Im „Führer durchs Lesebuch" wird zur Vorbereitung angeführt. dass es E. gedichtet habe, als er mit seinen Kameraden nach seinem Eintritt in das Lützowsche Freikorps vom Walde Abschied nahm. Nur in einer Anmerkung wird die andere Auffassung erwähnt, die dann in dem zweiten Bande des grossen Werkes: „Aus deutschen Lesebüchern" anscheinend von dem gleichen Verfasser als „überzeugend nachgewiesen" bezeichnet wird. Dass die erste liebgewonnene Auffassung nicht bloss aus Gründen der historischen Wahrheit, sondern aus inneren Gründen aufzugeben ist, lässt sich erweisen. Veranlassung dazu, das Gedicht auf

Eichendorffs Auszug mit den Lützowern zu beziehen, haben wohl die folgenden Umstände gegeben: Die Überschrift legte diese Verbindung nahe, die Worte „wir ziehen fort und blasen" bestärken sie, und endlich scheint die Bezeichnung des Waldes als „Banner" und „Deutsches Panier" für diese kriegerische und patriotische Lage besonders zu passen. Man muss sich dagegen vorhalten: Wäre das Gedicht 1813 gedichtet, so könnte es nicht der Wald von Lubowitz bei Ratibor sein, denn dahin führte der Marsch der Lützower nicht. Ein beliebiger Wald aber, „kaum gegrüsst, gemieden", hätte dem Dichter nimmermehr zum Symbol deutscher Heimat werden können, auf ihn hätten auch die Worte nicht gepasst: „Unter deinen grünen Wogen hast du treu uns aufgezogen"; ferner konnte ein so starkes Gemeinschaftsgefühl, wie es in den Worten ausgedrückt ist: „Was wir still gelobt im Wald, wollen's draussen ehrlich halten! Ewig bleiben treu die Alten", bei einer frisch gegründeten Truppe noch nicht vorhanden sein. Auch müssten uns aus dem Liede ganz andere, stärkere kriegerische und patriotische Töne entgegenklingen, als selbst beim besten Willen aus dem Liede herauszuhören sind. Man muss also um der poetischen Wahrheit willen die schlichtere Auffassung annehmen, so wirksam die andere zunächst erscheint.

Zielstellung: Wir wollen heute ein Lied betrachten, „Der Jäger Abschied", das ebenfalls von Eichendorff stammt.

I. Vorbereitung. Im Jahre 1810 wollte Eichendorff mit seinem Bruder Wilhelm in Wien ein Amt annehmen. Die Abschiedsstunde ist gekommen, die Brüder machen sich auf die Reise. Der Weg geht vorbei am Wald. Im vorigen Gedicht sucht Eichendorff den Wald zum Abschied noch einmal auf, hier aber muss er schon ganz von ihm scheiden. Welcher Gedanke kam im vorigen Gedicht besonders stark zum Ausdruck? Der Segen des Waldes. Solche Gedanken dürfen wir auch hier erwarten. Welche Stimmung wird aber am meisten hervortreten? Die Stimmung des Abschieds. Ihr sollt einmal sagen, wie der Dichter diese Abschiedsstimmung ausdrückt. Hört zu!

II. Darbietung.

Der Jäger Abschied.

Von Joseph Freiherr von Eichendorff.

Wer hat dich, du schöner Wald,
Aufgebaut so hoch da droben?
Wohl den Meister will ich loben,
Solang noch mein Sinn erschallt.
Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!

Tief die Welt verworren schallt,
Oben einsam Rehe grasen,
Und wir ziehen fort und blasen,
Dass es tausendfach verhallt:
Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!

Banner, der so kühle wallt,
Unter deinen grünen Wogen
Hast du treu uns aufgezogen.

Frommer Sagen Aufenthalt,
Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!

Was wir still gelobt im Wald,
Wollen's draussen ehrlich halten,
Ewig bleiben treu die Alten,
Deutsch Panier, das rauschend wallt,
Lebe wohl,
Schirm dich Gott, du schöner Wald!

Das Lied wird noch einmal von einem befähigteren Schüler gelesen. Nun sagt, wie der Dichter der Abschiedstimmung einen starken Ausdruck verliehen hat. Durch die beiden Schlusszeilen jeder Strophe.

Die Feststellung des Gedankenganges erfolgt hier erst wegen der Schwierigkeit nach der

Besprechung: Str. 1. Was drückt E. wohl mit der Frage aus? Seine staunende Bewunderung über den, der den Wald geschaffen. Wo liegt der Wald? Auf einer Höhe. Womit vergleicht ihn der Dichter, indem er ihn „aufgebaut" nennt? Mit einem Gebäude. — „Waldesdom" nennt man wohl oft den Wald in Gedichten. Da ist also derselbe Vergleich. Welchen Entschluss fasst E. aus Bewunderung zum Schöpfer? Gott zu loben bis ans Lebensende. Bezeichne das Wort „Meister" noch genauer! Baumeister. Welcher Stimmung will der Dichter hier wie in den folgenden Zeilen durch die beiden Endzeilen Ausdruck geben? Der Abschiedswehmut.

Str. 2. Lies die 1. Zeile. Wohin sieht der Dichter? Hinunter in die Ebene, wo die Städte mit ihrem Lärm liegen. Was sieht er weiter? Auf der Höhe am Waldesrand grasen Rehe. Woran erinnert ihn wohl dieser Anblick? Denkt daran, dass unser Lied der Jäger Abschied heisst. An die Freuden der Jagd. — Welcher Gegensatz wird dem Dichter so recht fühlbar durch den Blick nach Tal und Waldeshöhe? Der Gegensatz von Wald- und Weltleben. Was wollen die Worte sagen: „wir ziehen fort"? E. denkt mit Schmerz daran, dass er aus dem Wald in die Welt hinaus muss. Was tut er darum noch? Er bläst einen Abschiedsgruss zum Wald hinauf. Wozu hat E. wohl sonst oft das Waldhorn an den Mund gesetzt? Um seinen Jagderfolg zu verkünden oder die Jagdgenossen zusammenzurufen. Was geschieht mit dem Klang des Waldhorns? Er verhallt tausendfach, indem er von den Berg- und Waldwänden zurückgeworfen wird. Wie würden wir für „tausendfach" in der gewöhnlichen Sprache sagen? Oft.

Str. 3. Setze ein anderes Wort für Banner! Fahne. Hier heisst es: der Banner, wie sagt man gewöhnlich? Das Banner. Wie kommt der Dichter zu diesem Vergleich? Ebenso, wie die Fahne im Winde wallt, sich bewegt, so rauscht der Wald. Wir wollen nun die beiden folgenden Zeilen betrachten. Wie werden hier die Bewegungen der Bäume im Winde bezeichnet? Als grüne Wogen. — So kann man auch sagen: die Fahne wogt im Winde. Warum hebt E. wohl die grüne Farbe des Waldes hervor? Die Farbe der Fahne ist wichtig zum Erkennen. Die Fahne hatte früher die Bedeutung, dass die Krieger sich darum scharten, also leichter zusammenhielten und nicht durch Vereinzelung zugrunde gingen. Welche Bedeutung hatte also die Fahne? Sie sollte schützen. — Diese Bedeutung hat nun auch der Wald für E. und seinen Bruder. Wovor hat ihn der Wald im Gegensatz zu den Gefahren der Welt behütet? Vor manchem Bösen, das in der Welt an den Menschen herantritt. E. denkt nun weiter zurück an das, was ihm der Wald ge-

wesen ist. Wie nennt er ihn? Frommer Sagen Aufenthalt. Warum wohl? Er hörte als Kind gewiss viele Sagen und Märchen, die an einen Wald geknüpft waren. — Denkt z. B. an das Märchen von Genoveva. Wie wird ihr Sohn Schmerzensreich im Walde ernährt? Eine Hirschkuh kommt und nährt ihn. — So erzählt man wohl auch, dass gute Waldgeister verirrte Kinder wieder aus dem Walde herausführen.

Str. 4. Was hatten E. und sein Bruder im Walde gelobt? Gute Menschen zu sein. Und was nahmen sie sich jetzt noch einmal vor? Sie wollten dieses Gelöbnis in der Welt ehrlich halten. Was heisst das also: „wir wollen ewig treu die Alten bleiben?" Wir wollen brav und bieder bleiben wie bisher. An welche Worte des vorigen Liedes werden wir hier erinnert? s. Str. 3.: da steht im Wald geschrieben usw. Wie redet E. den Wald jetzt an? „Deutsch Panier, das rauschend wallt." Panier, das ist dasselbe Wort wie Banner, nur eine andere Form; es heisst auch Fahne. Wie kommt E. wohl dazu, den Wald gerade als d e u t s c h e s Panier zu bezeichnen? Der Wald ist dem Deutschen so lieb, wie dem Krieger seine Fahne. — Wie unterscheidet sich der Abschiedsgruss in dieser Strophe von dem in den vorhergehenden Strophen? Statt „Lebewohl" „Schirm dich Gott". Warum wohl? Der Wald entschwindet dem Auge des Dichters. Da wird der Abschiedsgruss zu einem Segenswunsch für den geliebten Wald.

G e d a n k e n g a n g :

Str. 1. Der Dichter preist den Schöpfer des Waldes.

Str. 2. Er fühlt den Gegensatz von Wald und Welt beim Abschied.

Str. 3. Er vergegenwärtigt sich, was der Wald ihm Gutes und Schönes gegeben hat.

Str. 4. Er gelobt, in der Welt so brav zu bleiben, wie er im Walde geworden ist.

III. V e r k n ü p f u n g und IV. S y s t e m fallen fort.

V. A n w e n d u n g. Lesen des Gedichtes. Wiederholung des Gedankenganges. Vergleichung der Eichendorffschen Waldlieder: In dem Liede „Abschied" steht Eichendorff der Abschied vom Walde erst bevor, in „des Jägers Abschied" wandert E. mit seinem Bruder fort. Darum kommt dort die Freude am Wald, hier die Abschiedsstimmung besonders zum Ausdruck. In dem Liede „Abschied" unternimmt E. eine Wanderung am Morgen in den Wald. Der Morgentau verdampft unter der Sonnenwärme. In der Stille des Waldes angelangt, fühlt er wieder, wie er Gottesliebe und Menschenliebe dort gelernt hat. Er weiss, dass ihm auch noch in der Erinnerung der Wald teuer sein wird. In dem zweiten Gedicht blickt der scheidende Eichendorf hinauf zum Wald. Er preist Gott, der ihn so herrlich geschaffen hat. Auch hier empfindet er den Gegensatz zwischen Welt und Wald. Wie dort vergegenwärtigt er sich, was er dem Wald verdankt, was er ihm schon in seinen Kinderträumen gewesen ist. Er gelobt, in der Welt brav zu bleiben, wie er es im Walde geworden ist. Wir sehen also, dass beide Lieder in dem Hauptgedanken sehr ähnlich sind. Das zweite Lied hat eine Besonderheit durch den Hinweis auf das Jägerleben Eichendorffs und auf die allgemeine Bedeutung, die der Wald für die Deutschen hat.

V i e r t e s W a l d e s l i e d.

I. V o r b e r e i t u n g : In welche Tageszeit versetzen uns die beiden ersten Lieder? Morgen. Zeige das. Warum müssen wir auch für das dritte Lied eine ziemlich frühe Tageszeit annehmen? Eichendorff zieht mit seinem Bruder von der

Heimat fort. Das Lied, das wir jetzt lesen wollen, hat der Dichter zur Nachtzeit gedichtet. Der Dichter war Goethe, den viele für den grössten deutschen Dichter halten. Er lebte in Weimar und war dort ein hoher Beamter. Oft suchte er die Einsamkeit auf, um sich zu sammeln für seine Dichtungen. Gern weilte er in Ilmenau (Karte). Bei Ilmenau lag der Gickelhahn, eine Höhe mit vielen Gipfeln, mit Tannen bewachsen. Dort befand sich ein kleines Häuschen, in dem Goethe im September 1783 mehrere Tage wohnte. An einem schönen Abend versenkte er sich in den Anblick des Waldes. Still und lautlos lag der Wald vor ihm. Da entstand ein köstliches Gedicht.

Zielangabe: Hört das Gedicht, das Goethe an die Wand des kleinen Waldhäuschens auf dem Gickelhahn niederschrieb. Es heisst:

II. Darbietung.

Wanderers Nachtlied.

Über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, — balde
Ruhest du auch.

Besprechung: Was hat denn auf Goethe einen so tiefen Eindruck gemacht? Die Ruhe des Waldes in der Stille der Nacht. Wir wollen sehen, wie Goethe sie schildert. „Über allen Gipfeln ist Ruh." Wie sieht also der Dichter die bewaldeten Gipfel des Gickelhahnes liegen? Im Abendfrieden. „In allen Wipfeln spürest du kaum einen Hauch." Tannen umgeben den Dichter selbst. Wie empfindet er auch da die Ruhe? Nur leise bewegt ein schwacher Windhauch die Tannenwipfel. „Die Vögel lustig schlagen, dass dir den Herz erklingt", so hiess es in einem vorherbesprochenen Liede. Was vermehrt aber den Eindruck der nächtlichen Stille noch mehr? „Die Vögelein schweigen im Walde." Warum hat denn wohl den Dichter dieser nächtliche Waldesfriede so sehr ergriffen? Er hat im Treiben der Welt die Ruhe, den Frieden so oft entbehren müssen. Was will Goethe nun wohl mit den Worten sagen: „Warte nur, — balde ruhest du auch?" Der Waldesfrieden wird ihm zum Abbild der ewigen Ruhe, der der Mensch im Tode entgegensieht.

(Anm. Der nächste Sinn der Schlussworte des Gedichtes entzieht sich meines Erachtens dem Verständnis von 13- bis 14-jährigen Schülern. Der Gedanke, dass Goethe den Frieden des Schlummers im Waldfrieden doppelt segensvoll empfindet, wird vor ihnen immer trivial erscheinen. Dergleichen ist für Kinderseelen Perlschrift, während der weitere Sinn, wie ihn ja Goethe bei einem Besuche auf dem Gickelhahn im Jahre 1831 selber beglaubigt hat, für sie Frakturschrift ist.)

III. Verknüpfung und IV. System fallen fort.

V. Anwendung: Erzähle, was du über die Veranlassung von „Wanderers Nachtlied" weisst. — Schildere die nächtliche Waldesruhe und die dadurch erweckten Gedanken.

Allgemeine Verknüpfung: Wir wollen die besprochenen Waldlieder noch einmal im ganzen überschauen.

Was schildert das erste Gedicht „Waldlied"? Die Schönheit des Waldes zur Sommerzeit. Welche Gedanken drückt das zweite Lied „Abschied" aus? Neben der Schönheit wird darauf hingewiesen, dass der Wald den Menschen besser machen kann. Was enthält das dritte Waldlied? Der Dichter nimmt mit Wehmut Abschied vom Wald, dessen Frieden ihn beglückt hat und in dessen Schutz sein Sinn rein geblieben ist. Woran wird Goethe im vierten Waldlied durch die abendliche Waldesruhe erinnert? An die ewige Ruhe nach dem Tode.

Allgemeines System: Was ein Mensch, der ein offenes Auge und ein Herz für die Natur hat, dem Walde gegenüber empfinden kann, das wollen wir mit Worten aus den gelesenen Gedichten ausdrücken:.

1. Im Walde möcht' ich leben
   Zur heissen Sommerzeit!
   Der Wald, der kann uns geben
   Viel Lust und Fröhlichkeit.

2. Im Walde steht geschrieben
   Ein stilles, ernstes Wort
   Vom rechten Tun und Lieben
   Und was des Menschen Hort.

3. Wer hat dich, du schöner Wald,
   Aufgebaut so hoch da droben?
   Wohl den Meister will ich loben,
   Solang noch mein' Stimm' erschallt.

4. Warte nur, — balde
   Ruhest du auch.

Allgemeine Anwendung: Ein Spaziergang in den Wald an einem schönen Sommertag: Gesang des „Waldliedes" bei der Annäherung an den Wald, des „Abschieds" im Wald, der beiden anderen beim Verlassen des Waldes. An einer recht verschwiegenen Stelle zeigt der Lehrer den Schülern „Das Schweigen im Walde", Bild von Böcklin in der Reproduktion des Kunstwarts, und liest ohne weitere Erklärung das Begleitwort von Avenarius vor.

Berichte und Notizen.

I. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Am 11. des Monats begann laut Beschluss des Vollzugsausschusses das schriftliche Examen der Abiturientenklasse und wird am 12., 15., 17. und 19. d. M. fortgesetzt. Für dasselbe sind unter Zustimmung der Mitglieder der Prüfungsbehörde von der Fakultät des Seminars ausser den duch die Prüfungsregeln vorgeschriebenen Aufsätzen in deutscher und englischer Sprache deutsche Literatur, englische Grammatik und Pädagogik ausgewählt worden. Als Themata für die beiden Aufsätze bestimmte die genannte Behörde „die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand" und „Water in the Economy of Nature".

Das mündliche Abgangsexamen findet in den Tagen vom 22. bis 24. Juni statt; mit der Entlassungsfeier am letztgenannten Tage schliesst die Arbeit des Jahres.

Die Prüfungsbehörde besteht aus den Herren Dr. H. H. Fick, Cincinnati, und M. Schmidhofer, Chicago, als Delegaten des Lehrerbundes, B. A. Abrams, Milwaukee, Prof. Dr. Otto Heller, St. Louis, als Mitglieder des Lehrerausschusses, sowie ex officio aus dem Präsidenten des Verwaltungsrates, Dr. Louis F. Frank.

Die jährliche Verwaltungsratssitzung des Seminars ist auf den 28 Juni, die Generalversammlung auf den 29. Juni einberufen worden.

Die von dem Lehrerseminar und dem Verein deutscher Lehrer Milwaukees abgehaltene Schillerfeier gestaltete sich zu einer würdigen Kundgebung zum Andenken an den Lieblingsdichter des deutschen Volkes. Die Festhalle war bis zum letzten Platze gefüllt, und Hunderte waren gezwungen umzukehren, da auch kein Stehplatz mehr vorhanden war. Eine weihevolle Stimmung herrschte vom Beginn der Feier an, die durch die gebotenen Vorträge genährt und gehoben wurde. Das Programm gelangte im wesentlichen so zur Durchführung, wie es bereits in dieser Zeitschrift veröffentlicht wurde. Grossen Beifall erwarben sich die beiden Redner, Herr B. A. Abrams, der die Eröffnungsansprache, und Herr Oscar Burckhardt, der die Festrede hielt. Letztere finden die Leser in diesem Hefte wiedergegeben. Zu Herzen gehende Worte richtete Herr Abrams an die Jugend, die in grosser Zahl erschienen war; er schloss mit einem warmen Appell and sie, das von ihren Vätern erhaltene Erbteil, die Sprache eines Schillers, in Ehren zu halten.

Auch die musikalischen Vorträge gelangen vortrefflich und waren dem Charakter der Feier angepasst. Ein Chor von 100 deutschen Lehrern und Seminaristen bot in Verbindung mit einem Orchester, das aus den besten Musikern der Stadt zusammengestellt war, und trefflichen Solisten — Frau O. R. Pieper und die Herren Harry F. Meurer und Hermann Kurtztisch—Schillers „Glocke" in der Rombergschen Vertonung.

Die von deutschen Lehrern und Lehrerinnen gesprochenen Zitate aus Schillers Werken waren sorgfältig ausgewählt und wurden in verständiger Weise wiedergegeben.

Einen besonderen Vorzug hatte die Feier, dass sie frei für jedermann war. Die Kosten wurden durch freiwillige Beiträge gedeckt.

Zur Nachahmung. Der hiesige deutsche Lehrerverein bewilligte zum Andenken an die Schillerfeier die Summe von $50 zum besten des Seminars und erwarb sich dafür einen Anteilschein in dem Stammkapital der Anstalt. Möchte dieses Beispiel auch andere Personen und Gesellschaften zu gleichem Tun anspornen. Die Schillertage würden dadurch einen bleibenden Erfolg haben und den Manen des Dichters würde ein Denkmal gesetzt, welches mehr als irgend ein anderes in den Lebenden das Andenken an den grossen Dichter erhalten könnte.

Louis Schutt †. Wiederum hat der unerbittliche Tod einen der Besten aus unserer Mitte hinweggerufen. Hin und wieder, auch in den Spalten dieses Blattes aufgenommene Berichte liessen ersehen, dass Louis Schutt einer unheilbaren Krankheit verfallen war, und dass man auf sein Ende gefasst sein musste. Dennoch kam die Nachricht von seinem Hinscheiden seinen Freunden unerwartet.

In Louis Schutt verliert die deutschamerikanische Lehrerwelt einen der Ihrigen, der mit der Entwickelung des Lehrerbundes und des Lehrerseminars innig verknüpft war, und der auch allen sonstigen Bestrebungen des Deutschamerikanertums Interesse entgegenbrachte und seine hilfsbereite Hand darbot. Im Verkehr mit seinen Kollegen fühlte er sich am wohlsten. Mit aussergewöhnlichen Kenntnissen ausgestattet, erschien er doch immer mehr der empfangende als der gebende Teil. Wie fröhlich aber konnte er im Kreise von Freunden sein, und wie anregend verstrichen dann die Stunden in seiner Gesellschaft!

Manches Schwere hat den Verstorbenen während seines Lebens getroffen. Der materielle Gewinn seiner Lebensarbeit war kein grosser. Die Saat aber, die er als Lehrer in die Herzen seiner Schüler gestreut, sie ist aufgegangen und sichert ihm Verehrung und Dankbarkeit weit über das Grab hinaus.

Dem in Milwaukee erscheinenden „Herold" entnehmen wir die folgenden Angaben über den Lebenslauf des Verstorbenen:

Herr Schutt war ein Mitglied des Verwaltungsrates und des Lehreraus-

schusses des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars. Der im Alter von 70 Jahren Entschlafene wurde in Karlsruhe, Baden, geboren, besuchte dort und in Freiburg die Schulen und bezog dann die Universität Heidelberg und andere Universitäten und studierte Philologie und Geschichte. Er machte dann mit einem Freunde eine längere Reise durch Italien, trat nach seiner Rückkehr in die Armee ein und wurde Artillerieoffizier. Herr Schutt nahm dann nach mehrjähriger Dienstzeit seinen Abschied, wanderte 1865 nach Amerika aus und kam direkt nach Chicago. Dort war er anfangs kaufmännisch tätig, bis andere gebildete Deutsche, wie der verstorbene Dr. Ernst Schmidt, Herr Julius Rosenthal u. s. w. auf ihn aufmerksam wurden und ihre Söhne von ihm unterrichten liessen, worauf sich Herr Schutt ganz dem Lehrerberuf widmete. Mitte der 80er Jahre gründete er gemeinschaftlich mit Dr. H. H. Fick, jetzt Superintendent des deutschen Unterrichts in Cincinnati, eine deutsche Privatschule, die jedoch später einging. Der nun Entschlafene wurde dann wieder Privatlehrer und unterrichtete auch in einigen Anstalten, unter anderen im „Armour-Institute." Bis zu seinem Tode zeigte er das grösste Interesse für das Erziehugswesen und alle geistigen Bestrebungen, und er war auch ein hervorragendes Mitglied des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes und in hiesigen Lehrerkreisen sehr bekannt. Vor kaum zwei Jahren wurde ihm seine treue Lebensgefährtin durch den Tod entrissen. Er hinterlässt von näheren Verwandten nur einen Sohn, Herrn Louis Schutt, Jr.

Das Begräbnis fand am 27. April auf dem Graceland-Friedhof statt. Die Herren Emil Manhardt, Direktor Max Griebsch und Rabbiner Dr. Emil Hirsch widmeten dem verstorbenen Freunde an seiner Bahre herzliche Abschiedsworte. Als Bahrtuchträger fungierten ehemalige Schüler des Entschlafenen.

Die Universität von Chicago ist kürzlich durch die Freigebigkeit eines Bürgers der Stadt Chicago in den Besitz der Bücherei von Michael Bernays, dem berühmten Münchener Literaturhistoriker, gelangt. Dieselbe enthält etwa neuntausend Bände, wovon die Mehrzahl auf Originaltexte des 18. Jahrhunderts fallen. Besonders reich ist die Goethe- und Schiller-Literatur vertreten. Dazu kommen bedeutende Werke ausländischer Literatur, besonders der französischen und italienischen, ferner Werke über Philosophie, politische und Kirchengeschichte. Auch einige Seltenheiten, wie Adelungs „Magazin", Balyes „Dictionnaire" u. s. w. wären zu verzeichnen.

Der Schulrat der Stadt New York besprach allen Ernstes die Notwendigkeit, die tägliche Schulzeit der untersten Volksschulklassen abzukürzen.

Ist Dr. Maxwells Stern im Sinken? Bekanntlich hatte Richter Leventritt von New York den Schulsuperintendenten Gross-New Yorks, Dr. Maxwell, angewiesen, einem Frl. Price, Abiturientin des Normal College (Lehrerseminars) in jener Stadt, ein für die städtischen Schulen gültiges Lehrzeugnis auszustellen. In der Schulratssitzung vom 8. März griff nun Schulkommissär Abraham Stern den Dr. Maxwell an, weil dieser versucht habe, den Staatskommissär (so heisst der Staatsschulsuperintendent in New York) zur Anfechtung der richterlichen Entscheidung zu veranlassen, und weil er (Dr. M.) diese versuchte Beeinflussung des Staatskommissärs bei der vom Schulrat gestellten Frage geleugnet habe, da zufälligerweise das Wort „Staatsschulsuperintendent" für das in New York richtigere „Staatskommissär" gebraucht worden sei. Herr Stern meinte, das sei sicherlich ein recht kleinlicher Beweis von der Wahrheitsliebe eines Mannes, der von seinen Lehrern die höchste Moralität verlange. Dr. M. ergriff zur Widerlegung der Anschuldigungen das Wort, kam jedoch zu keinem Ende, sodass Kommissär Mann dem Vorsitzenden schliesslich erklärte: „Ich glaube, der Redner überschreitet die Grenzen unserer Geduld." Der Präsident rief nun Dr. Maxwell zur Ordnung, und der bis zu jenem Augenblicke allmächtig gewesene Mann musste sich niedersetzen. Nachdem noch Dr. Hunter, der Präsident des Normal College, um die Erlaubnis gebeten und sie erhalten hatte, einige der falschen Darlegungen Dr. Maxwells zu berichtigen, nahm der New Yorker Schulrat den Beschluss des Exekutivausschusses an, den Staatskommissär zu ersuchen, die Billigung des Studienkursus des Normal College nicht zu widerrufen. Kommissär Schmidt stellte jetzt sofort den Antrag, den Stadtschulsuperintendenten anzuweisen, den andern 129 Abiturienten des Normal College ebenso wie Miss Price Lehrbefähigungsscheine auszustellen.

„Das ist das erste Mal in meiner schulmeisterlichen Laufbahn", jammerte Dr. M., „dass ein Versuch gemacht wurde, mir Schranken zu ziehen. Sie schaffen ein gefährliches Präzedens." Aber Kommissär Schmidts Antrag wurde angenommen, for a' that and a' that.

Und noch ein dritter, weit wuchtiger Hieb wurde gegen Maxwells System in derselben Schulratssitzung geführt. Das Komitee für Nebengesetze wurde beauftragt, ein Amendment auszuarbeiten, in dem die Befugnisse des Stadtschulsuperintendenten hinsichtlich der Abhaltung von Lehrerprüfungen beschnitten werden sollen. Nach der Wendung zu urteilen, die die Dinge in New York genommen haben, steht zu erwarten, dass das Amendment, wenn es zur Vorlage kommt, angenommen werden wird.

Wenn man erwägt, dass sich die New Yorker Lehrerstellen auf ein kleinliches System von peinigenden Prüfungen gründen (genau wie in Chicago), und dass die Erfahrung im Schulzimmer gleich Null geachtet wird (wie in Chicago), so ist ersichtlich, dass der grossstädtische New Yorker Schulrat mit den obigen Beschlüssen die Axt gelegt hat an den Grundpfeiler des Erziehungsgebäudes von Maxwell, der sich erst kürzlich auf der Schulsuperintendenten-Zusammenkunft in Milwaukee mit stolzem Mund seines Systems gerühmt. Dr. M. ist der Mann, der den deutschen Unterricht in den New Yorker Schulen „ver—bessert" hat. Ist es denn möglich, dass dieses Doktors Stern an Glanz verliert?

In Verbindung mit obigen Ausführungen dürfte es nicht unangebracht sein, zu wiederholen, wie Prinzipal H. W. Smith bei der Besprechung eines Vortrages, den Dr. Hervey von der New Yorker Prüfungsbehörde vor dem Schoolmasters' Club daselbst gehalten hat, gegen das dortige Lehrerprüfungs-System protestierte. Herr Smith behauptete, dass das Maxwellsche System den Schulen schade. Eine Examination sei kein Beweis von den Fähigkeiten eines Lehrers, obgleich sie notwendig sei, um die Vorbildung des Betreffenden kennen zu lernen. Wenn man auf diese Weise festgestellt habe, dass eine Lehrerin die nötigen Vorkenntnisse besitze, so solle man ihr ein permanentes Zeugnis geben, und ihre Beförderung sollte von der Länge der Dienstzeit und der Klassenarbeit abhängen. Es gäbe zehntausend Lehrerinnen an den New Yorker Schulen, die ihre Gesundheit zerstörten, bloss um auf die Beförderungsliste gesetzt zu werden. Zehntausend Lehrer, die jener Liste wegen ihre Klassen vernachlässigten! Es sei unmöglich, der Klassenarbeit gerecht zu werden und gleichzeitig eine Beförderungsprüfung vorzubereiten. Der einize Ort, wo des Lehrers Tüchtigkeit geprüft werden könne, sei das Schulzimmer. Die Fähigkeit, eine Prüfung zu bestehen, habe noch niemals einen wirklichen Lehrer gemacht! — Alle verständigen Laien und Fachmänner, zu denen die Schulsuperintendenten Maxwell in New York und Cooley in Chicago nicht zu gehören scheinen, werden dem mannhaften Protest des Herrn Schulprinzipals Smith nur beipflichten. **P. G.**

In Verbindung mit dem viel besprochenen Austausch von Professoren zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten schlägt Professor Kuno Francke vor, dem germanischen Museum der Harvard Universität genügende Mittel zuzuführen, damit es möglich wird, deutsche Gelehrte alljährlich zum Halten von Vorträgen über deutsche Geschichte, Literatur und Kunst einzuladen. Von Cambridge könnten die deutschen Gelehrten dann weiter nach Westen reisen, um die Vorträge an andern Universitäten zu wiederholen, und auf diese Weise könnten sie eine Kenntnis deutscher Ziele und Ideale verbreiten, die sehr oft trotz der vielen deutschamerikanischen Bürger und der zahlreichen amerikanischen Studenten auf deutschländischen Universitäten kläglich ignoriert oder missverstanden würden.

„Falls er schon an und für sich der Gehässigkeit der Jingoes gegen Deutschland die Stange böte, empfiehlt sich Prof. Franckes Vorschlag, ganz abgesehen von dem Werte des Planes", meint dazu „The Nation". „Es ist erfreulich, nebenbei zu bemerken, dass während der letzten paar Monate die amerikanischen Angriffe auf Deutschland ganz aufgehört haben. Jetzt ist es Japan, das uns nächtelang wachhält durch seine vollkommen entblössten Versuche, uns von den Philippinen zu vertreiben (wenn es doch das tun wollte!), oder Hawai zu stehlen, oder uns in Asien die Tür vor der Nase zuzuschlagen. Augenblicklich hat Deutschland die Erlaubnis, in Frieden zu ruhen." **P. G.**

In Cincinnati starb im Alter von siebenundachtzig Jahren, rüstig beinahe bis ans Ende, der „Achtundvierziger"

Dr. Adolf Zipperlen, aus Heidenheim in Württemberg gebürtig. Er beteiligte sich besonders an dem deutschen Sänger- und Musikleben, als Arzt und Menschenfreund stets hilfsbereit. Der Cincinnatier Zoologische Garten, zu dessen Direktorium er während einer Reihe von Jahren gehörte, war ihm vor allem ans Herz gewachsen.

In vielerlei Weise war er schriftstellerisch tätig, nicht nur als Mitarbeiter deutschamerikanischer Blätter, sondern auch als geschätzter Korrespondent deutschländischer naturwissenschaftlicher Zeitschriften, wie „Zoologischer Garten", „Isis", „Welt der Vögel" u. s. w. Er war namhafter Zoologe und verstand es, seine Beobachtungen und Studien in der Tierwelt in fesselnder, stets von einem frischen humoristischen Hauch durchwehter Weise schriftstellerisch zu verwerten. Einer der Stifter des Deutschen Literarischen Klubs, war Dr. Zipperlen das beliebteste Mitglied desselben.

Herchheimer, der deutsche Name des Helden aus der Revolutionszeit, wird auf dem Denkmal stehen, welches die „Töchter der Revolution" in Herkimer, N. J., errichten lassen.

„Warum nimmt der Deutsche im öffentlichen Leben dieses Landes nicht die ihm zukommende Stellung ein, und was kann geschehen, ihm dazu zu verhelfen?" Über dieses Thema sprach Herr Richard von Appiano vor der Delegatenversammlung des deutschamerikanischen Nationalbundes während der St. Louiser Ausstellung. Herr A. weiss drei Mittel, um dem Deutschamerikaner die ihm in diesem Lande zukommende Stellung zu verschaffen, und die sind:

„Erstens Erziehung, zweitens Erziehung und drittens noch einmal Erziehung. Erziehung zum nationalen Selbstbewusstsein durch Wort und Schrift in stiller aber emsiger und unaufhörlicher Propaganda, denn laute Agitation würde unfehlbar noch lautere Gegenagitation hervorrufen. Propaganda durch die deutsche Presse, Verbreitung kleiner Flugblätter, die die Kenntnis grosser und ruhmreicher Ereignisse aus der Geschichte der Deutschen in Amerika unter die Massen tragen, namentlich in den ländlichen Distrikten; Abendschulen in allen grösseren Orten, wo den Schülern dasselbe gelehrt wird und noch richtiges Deutsch und Englisch dazu, sowie eine genaue Kenntnis ihrer politischen Rechte und Pflichten. Zehn Jahre einer solchen Tätigkeit über das ganze Land würde ungeahnte Erfolge erzielen. Sie würde den deutschen Stolz erwecken, den Gebrauch der deutschen Sprache neu beleben und der Ehrgeiz, deutsch zu sein, würde den Säckel für deutsche Zwecke viel bereitwilliger öffnen lassen als heute. Und gerade jetzt ist die Zeit dazu, einen schönen Anfang zu machen, gerade jetzt, wo auf unserer Weltaustellung das Deutsche Reich auf allen Gebieten mit fliegenden Fahnen als Sieger aus dem Wettkampfe der Völker hervorging, jetzt ist die beste Zeit, einen guten Anfang einem guten Ende zuzuführen!

Und wenn Sie mich fragen, wozu das alles? Wozu der Lärm? — dann weiss ich Ihnen nichts Besseres zu antworten als mit einem Zitat aus der Ansprache, die Dr. Emil Preetorius am Deutschen Tag draussen in der Weltaustellung hielt, vor dem stolzen Deutschen Hause: ‚Die besten Deutschen sind auch die besten Amerikaner! Je treuer wir hier das germanische Erbteil wahren und in Sprache und Sitte die höchsten Schätze des Geistes und Herzens hüten für Mit- und Nachwelt, desto wertvolleres Edelmetall werfen wir in den Schmelztigel, worin sich hier der Assimilierungsprozess der Nationen vollzieht.'"

Der Deutsche Lehrer-Verein hat für seine nächste Versammlung auch die Lehrerinnenfrage auf die Tagesordnung gesetzt; die Zunahme der Frauen im Lehrberufe ist nämlich nach dem statistischen Jahrbuch für das Deutsche Reich für 1904 ganz beträchtlich. Von 1891—96 beträgt die Zahl der Lehrerinnen 21,25 v. H. gegen 9.32 v. H. der Lehrer, und in den nächsten fünf Jahren (1896—1901) erhöhten sich die gleichen Zahlen auf 34,63 v. H. und 10,43 v. H.! Am zahlreichsten sind die Lehrerinnen vertreten in:

Berlin, unter 100 Lehrkräften sind 63 männliche und 37 weibliche.

Hamburg, unter 100 Lehrkräften sind 64 männliche und 36 weibliche.

Lübeck, unter 100 Lehrkräften sind 54 männliche und 46 weibliche.

Während in Elsass-Lothringen auf 55 Lehrer 45 Lehrerinnen kommen, finden sich im Königreich Sachsen nur 4 v. H., und Lippe hat überhaupt keine Lehrerinnen. Da auf Landstellen, die bekanntlich das geringste Einkommen haben, Lehrerinnen nur vereinzelnt vertreten sind, bietet sich für den Sozialpolitiker das eigenartige Bild, dass im Lehrberufe der Frau die bestbesoldeten Stellen am

meisten zugänglich sind, während in anderen Berufen das Umgekehrte der Fall ist. (D. Bl. f. erz. Unt.)

Was die Hinterlassenen eines Lehrers in Deutschland beziehen: 20 Prozent des Gehaltes (des † Lehrers) in Sachsen, Oldenburg, Weimar, Reuss j. u. ä., Mecklenburg; 24 Prozent in Braunschweig und Hessen; 25 Prozent in Hamburg, Koburg-Gotha, Altenburg, Anhalt, Waldeck, Stadt Schwerin; 26 Prozent in Württemberg; 35 Prozent in Bayern, 10—16⅔ Prozent in Schwarzburg-Rudolstadt; 10—30 Prozent (oder 40 Prozent des Ruhegehaltes) in Preussen und Elsass-Lothringen; 11—25 Prozent in Lübeck, 15—20 Prozent in Sachsen-Meiningen; 16—32 Prozent in Bremen; 16—25 Prozent in Schwarzburg-Sondershausen; 22 Prozent in Schaumburg-Lippe; 24—30 Prozent in Baden; za. 36 Prozent in Lippe-Detmold. (B. S.-Z.)

Pflege der deutschen Sprache in Frankreich und der französischen in Deutschland. Wie auf Veranlassung des preussischen Kultusministers bekannt gegeben wird, hat sich unter Vorsitz des Herrn Louis Foubert von deutsch sprechenden Franzosen in Paris ein deutscher Konversationsklub gebildet. Herr Foubert hat sich bereit erklärt, den Klub auch Deutschen zu öffnen, und als Gegenleistung um die Zulassung seiner Landsleute zu den bei uns bestehenden, dem Studium der französischen Sprache gewidmeten Vereinigungen gebeten. Das Anerbieten geht auch dahin, deutschen Lehrern und Studenten Eintritt in Pariser Familien zu verschaffen, ihnen das Geistesleben der französischen Hauptstadt zu erschliessen und ihren Aufenthalt in Paris nutzbringend und angenehm zu gestalten. Hierbei verdient bemerkt zu werden, dass auch den nach Berlin kommenden Ausländern eine ähnliche Gelegenheit durch die an der Universität eingerichteten Ausländerkurse geboten wird, indem der Leiter der Kurse es sich angelegen sein lässt, die fremden Studierenden mit dem deutschen Geistesleben vertraut zu machen, sie in deutsche Familien einführt, gemeinsame Theaterbesuche und Studienausflüge veranstaltet.

England. Vor Jahresfrist gaben Untersuchungen über die rückgängige körperliche Entwicklung gewisser Klassen der Bevölkerung in und ausserhalb des Parlaments viel zu reden. Am 2. Sept. 1903 wurde eine Kommission (Physical Deterioration Committee) eingesetzt, welche die Ursachen der mangelhaften körperlichen Entwicklung gewisser Bevölkerungsklassen zu prüfen hatte. Die Kommission hat in 26 Sitzungen nahezu 70 Zeugen einvernommen und erstattet darüber einen Bericht, der über die Kinderwelt folgende Anregung enthält: 1. Regelmässige anthropometrische Untersuchungen von Kindern und jungen Fabrikarbeitern. 2. Statistik der Krankheiten. 3. Einrichtung einer hygienischen Auskunftsstelle (Advisory Council, ähnlich dem Comité consultatif d'hygiène publique de France). 4. Aufklärung über die Vorteile des Landlebens. 5. Verbreitung hauswirthschaftlicher Kenntnisse unter Mädchen und jüngeren Frauen, Obligatorium. 6. Besserung der schulgesundheitlichen Verhältnisse besonders in Irland. 7. Erhöhung des schulpflichtigen Alters auf 7 Jahre (nicht schon Aufnahme von Schülern mit 5 Jahren). 8. Bessere Pflege des Jugendspiels. 9. Spezialklassen für schwachbegabte Kinder. 10. Besondere Richter für die Jugendlichen. 11. Ärztliche Überwachung der Schulen. 12. Bessere Ernährung der dürftigen Schulkinder (question of underfed children). 13. Körperliche Übungen für heranwachsende Mädchen. 14. Errichtung von Kinderkrippen in Fabrikorten. 15. Unterstützung von Kadetten- und Turnkorps. 16. Körperliche Übung und Fortbildungsklassen. 17. Verbindende Organisation der Wohlfahrtseinrichtungen für Knaben und Mädchen. 18. Gesetzliches Verbot des Rauchens für Leute unter 16 Jahren. 19. Untersuchung der Zähne, Augen und Ohren der Schulkinder. Die Begründung dieser Forderungen enthüllt interessante Einzelheiten: Mangelhafte Schulbänke hindern oft die körperliche Entwicklung. Ventilation, Heizung und Lichtverhältnisse der Schulen lassen sehr zu wünschen, haben in Irland doch noch Kinder Scheiter und Torfstücke zur Schule zu bringen, um diese zu heizen. Der Schulbeginn, oft unter fünf Jahren, erfolgt zu früh (Sir. J. Gorsts Hinweis auf die Schweiz). Gegenüber der Praxis, die Mädchen Jahre hindurch Kochen, Wäschebehandlung, Hauswirtschaft zu lehren in einem Alter, da sie noch zu jung sind, wird Verlegung des Koch- und Haushaltungsunterrichtes auf das letzte Schuljahr gewünscht. Besondere Aufmerksamkeit (Spezialschulen) fordern die Ärzte für die zurückgebliebenen, langsam sich entwickelnden Kinder (10 Prozent, Dr. Kerr). Eingehend beschäftigte sich die Kommission mit der Nährung der Kinder: nach den einen sind

in London 66,000, nach andern 120,000 Schulkinder ungenügend genährt. Wohl leihen verschiedene Wohlfahrtsvereine ihre Hilfe (6100 Pfund Sterling jährlich für Schulkinder); aber das genügt bei weitem nicht: Hier muss der Staat eingreifen. „Wir stehen nun", sagt Mr. Atkins, „vor der Frage, ob die logische Folge der unentgeltlichen Erziehung nicht in der einen oder andern Form unentgeltliche Speisung (free meals) bedeutet; denn es ist eine Grausamkeit, ein Kind zum Lernen zu zwingen, wenn es nicht die Kraft hat zu lernen." Namentlich Dr. Macnamara und Sir John Gorst betonen die Pflicht der Behörden, das ungenügend genährte (underfed) Kind gegen Hunger zu schützen. Nach einem System, wie es Wien, Brüssel und Paris hierfür haben, berechnete Dr. Macnamara die Ausgaben für London auf 120,000 Pfund Sterling. Wenn die Kommission auch nicht den Standpunkt free education = free meals teilte, so dringt sie doch auf Abhilfe der Übelstände, indem sie eine die bisherigen Veranstaltungen zur Ernährung der Schulkinder verbindende Organisation und Hilfe der Behörde befürwortet. Mit Recht wird betont, wieviel Lebenskraft im Jünglingsalter verderbe; mit dem Verbot des Rauchens greift man doch nur zu einem unzulänglichen Hilfsmittel; aber in ihrer Totalität bedingen die Anregungen der Kommission einen schönen Schritt vorwärts, wenn dem Rat die Tat folgt.

II. Vermischtes.

Japanisches. Die Schulen Japans werden auf Anordnung des Mikado von jetzt an mit Tischen und Bänken versehen, da die Kinder nicht mehr mit untergeschlagenen Beinen sitzen sollen. Diese neue Reform ist von den japanischen Ärzten vorgeschlagen worden, die dadurch den Wuchs ihrer kleinen Rasse zu verbessern hoffen.

Eine Zeitung als Ersatz für das Lesebuch in der Schule. Die Unterrichtsverwaltung von Queensland in Australien geht mit dem Gedanken um, das Lesebuch für die Hand der Schüler abzuschaffen und dafür eine Zeitung einzuführen. Sie begründet ihr sonderbar erscheinendes Tun damit, dass sie sagt, die Kinder lesen ihr Lesebuch bald durch und haben es dann satt. Um das zu vermeiden, soll eine monatlich erscheinende Zeitung eingeführt werden. Sie soll alles das enthalten, was auf politischem und wissenschaftlichem Gebiete während dieser Zeit geschieht. Natürlich darf die Zeitung auch nur solche Stoffe wählen, die für das kindliche Alter passen und die das Interesse der Schüler anregen. Verlag und Druck der Zeitung ruht in den Händen der Unterrichtsverwaltung, die für jede Nummer 2 Pence von den Schülern erheben wird. Der Gedanke, den die Unterrichtsverwaltung von Queensland veröffentlicht, ist in den Staaten Viktoria, Südaustralien und Westaustralien schon durchgeführt; jedes Kind erhält dort bereits monatlich seine Zeitung (reader).

Wie Kolumbus die Entdekkung Amerikas ankündigte, dürfte vielen bisher noch unbekannt gewesen sein. In den neuesten Lieferungen 64—68 der grossen Publikation Hans Kraemers „Weltall und Menschheit" (Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Preis pro Lieferung 60 Pfg.) findet sich nun eine Facksimile Nachbildung des denkwürdigen Briefes vom 14. März 1493, den Christobal Colon, der „Admiral der Flotte des Ozeans", wie der amtliche Titel des grossen Seefahrers lautete, an den „wohledlen Herrn Gabriel Sanxis, Königlich spanischen Schatzmeister" richtete. Kolumbus berichtet darin, ohne jede Kenntnis von der wahren Bedeutung seiner Entdeckung über die „indischen Inseln, die er kürzlich oberhalb vom Ganges entdeckt" habe. Der von Professor Karl Weule bearbeitete Abschnitt „Erforschung der Erdoberfläche" des erfolgreichen Werkes behandelt in den oben genannten Lieferungen die Geschichte der Erforschung von Nord- und Südamerika in fesselnder Weise, unterstützt von zahlreichen historischen Bildern.

Warum aus Lehm? Lehrer: „Woraus hat der liebe Gott den Menschen geschaffen?" — Der kleine Erich: „Aus Lehm." — Lehrer: „Warum denn gerade aus Lehm?" — Der kleine Erich: „Nun, Sand backt doch nicht!"

L.: Was tat Noah, als er die Arche verliess? Sch.: Er beerdigte die Menschen, die ertrunken waren.

Aus Schülerheften: Er starb kurz vor seinem Tode. — Wenn sich der Getreidebau nicht lohnt, so wird Vieh angebaut. — Der Feind schnitt dem Heere den Rücken ab. — Prinz Eugen rückte nicht vor, weil er tot war. — Eisen kommt in der Natur nicht geschliffen vor.

Aus Schülerheften: Die Jungfrau von Orleans wurde vom Könige und vom ganzen Hofe mit Rhum überschüttet. — Nach jedem Akte herrschte bei allen Schülern ein lauter Klatsch. — Wir besuchten gestern den kranken Lehrer. Es geht ihm wieder etwas besser; aber er ist noch nichts Besonderes.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika von Dr. Julius Goebel, Professor der deutschen Philologie und Literatur an der Stanford Universität, Kalifornien. Herausgegeben vom Alldeutschen Verband. München, J. F. Lehmann, 1904. M. 1.60.

Bereits im vorigen Jahrgange der P. M. (Seite 178) wiesen wir auf das obengenannte Werk hin und erhoben auch die Einwände, die durch die schroffe Stellungnahme des Verfassers zu verschiedenen Fragen, die Entwickelung des Deutschamerikanertums betreffend, veranlasst worden waren. Abgesehen davon, bürgt schon der Name des Verfassers dafür, dass diese Veröffentlichung unter den vielen, die sich mit demselben Gegenstande beschäftigen, besondere Beachtung verdient; basiert sie doch auf einer langjährigen Beobachtung. Schade, dass der Verfasser seinen subjektiven Ansichten in zu grossem Masse die Zügel hat schiessen lassen. **M. G.**

Die Aussprache des Schriftdeutschen. Mit dem „Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preussischen Schulen" in phonetischer Umschrift sowie phonetischen Texten von Wilhelm Vietor, Professor an der Universität Marburg. 6. mit der 5. fast gleichlautende Auflage. Leipzig, O. R. Reisland. 1905. 8vo. VII + 120 Seiten.

Dass in neuerer Zeit der Aussprache des Deutschen weit grösseres Interesse entgegengebracht wird als früher, das verdanken wir den Reformern, unter denen Professor Vietor eine hervorragende Stellung einnimmt.

Das obige Werk enthält auf den ersten 27 Seiten eine allgemeine Lautlehre und ein Kapitel über das gesprochene Deutsch. Hierauf folgt auf 70 Seiten das „Wörterverzeichnis" mit beigefügter phonetischer Umschrift. Dem Wörterverzeichnis geht die Erklärung der Lautschrift voraus. Den Schluss des Werkes bilden Proben in gewöhnlicher Schrift und in Umschrift.

Ein Holzschnitt, die Sprachwerkzeuge darstellend, veranschaulicht den ersten Teil des Werkes.

Wer nicht die umfangreicheren Werke über denselben Gegenstand, etwa Vietors „Kleine Phonetik", seine „Elemente dedr Phonetik" oder die „Deutsche Bühnenaussprache" von Theodor Siebs studieren will, dem sei das obige Buch empfohlen.

Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten. 11. Auflage. Von Dr. J. G. Schumann und Professor G. Voigt. Hannover, Verlag von Karl Meyer. 1899. X + 460 Seiten. Preis geb. M. 5.20.

Vorliegende Geschichte der Pädagogik zeichnet sich vor ähnlichen Werken dadurch aus, dass sie die Pädagogen, welche die Sache des Unterrichtes und der Erziehung gefördert haben, in ausgiebiger Weise zu Worte kommen lässt. So ist, um nur einige Beispiele anzuführen, Luthers Schrift „An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands" vollständig abgedruckt; auf 14 Seiten werden die Hauptteile der grossen Unterrichtslehre in Comenius' eigenen Worten wiedergegeben und aus Rousseaus Emil wird ein 9 Seiten langer Auszug gegeben. **E.**

II. Eingesandte Bücher.

Economy in Education. A practical discussion of present-day problems of educational administrations by Ruric Nevel Roark, Dean of the Dep't. of Pedagogy, Kentucky State College, Lexington, Ky. American Book Co.

Zwei Anschauungsbilder: „Benediktiner Abtei im IX Jahrhundert" und „Tirol". Leipziger Schulbilderverlag, F. E. Wachsmuth, Leipzig.

Aprilwetter von Hans Arnold. Edited with notes and vocabulary by Lawrence Fossler, Professor of Germanic Languages and Literatures, Univ. of Nebraska. Boston, D. C. Heath & Co., 1905.

Die Aussprache des Schriftdeutschen. Mit dem „Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preussischen Schulen" in phonetischer Umschrift sowie phonetischen Texten. Von Wilhelm Vietor, Professor an der Universität Marburg. Sechste, mit der fünften fast gleichlautende Auflage. Leipzig, O. R. Reisland, 1905. M. 1.60.

Das deutsche Land und die Alpen. Geographische Charakterbilder von H. A. Daniel und Berth. Volz. Fünfte Auflage. Neu bearbeitet und erweitert von H. Th. Matth. Meyer. Mit 92 Illustrationen und 3 Karten. Leipzig, O. R. Reisland, 1905. M. 5.

Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Für Studierende und junge Leute. Von Dr. Hermann Schiller, weil. Geh. Oberschulrat und Universitätsprofessor a. D. Vierte Auflage. Leipzig, O. R. Reislandd, 1904. M. 8.00.

Jahrbuch für Seminaristen und Präparanden. 1905/1906. Notizkalender und Nachschlagebuch. Herausgegeben von M. Graupner. 3. Jahrgang. Preis 1 Mark. Gross-Lichterfelde, B. W. Gebel.

Deutsche Bildungszustände in der zweiten Hälfte des Achtzehnten Jahrhunderts von Dr. Karl Biedermann. Edited with notes by John A. Walz, Instructor in Harvard University. New York, Henry Holt & Co., 1905. Price 70 cents.

A Practical Commercial Speller by Elizabeth F. Atwood, Commercial Department of the High School, Westfield, Mass. Ginn & Co., Boston. Price 50 cents.

Stoffe für den Anschauungsunterricht. Beobachtungen der Kinder in methodischen Einheiten dargestellt von Alwin Eichler Lehrer in Leipzig. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1905. Preis M. 1.60.

The Dramatic First Reader by Ellen M. Cyr. With illustrations by Edith Browning Brand. Ginn & Co. Price 35 cts.

Neue Ausgaben von Meinholds Anschauungsbildern. Lieferung I, No. 1, Frühling: Auf dem Felde; No. 5, Verkehr: In der Grossstadt. C. C. Meinhold & Söhne, Dresden. Preis M. 1.90.

Selections from Standard French Authors. A reader for first and second year students, with vocabulary, notes and brief biographical sketches by O. G. Guerlac, Ass't. Professor of French in Cornell Univ. Ginn & Co., 1905. Price 55 cts.

Die Schnecken und Muscheln Deutschlands. Eine Anleitung zur Bestimmung und Beobachtung der deutschen Land- und Süsswassermollusken sowie zur Anlegung einer Schnecken- und Muschelsammlung von Alfred Lehmann. Mit je einer Tafel in Farben- und Schwarzdruck. Zwickau i. Sa., Förster und Borries.

Führer für Pilzfreunde. Die am häufigsten vorkommenden, essbaren, verdächtigen und giftigen Pilze. Von Edmund Michael. Band I, mit 69 Pilzgruppen; Band II, mit 107 Pilzgruppen, nach der Natur von A. Schmalfuss gemalt und photomechanisch für Dreifarbendruck naturgetreu reproduziert. Zwickau i. Sa., Förster und Borries.

Die Prärie am Jacinto by Charles Sealsfield (Karl Postl). With notes and vocabulary by A. B. Nichols, Professor of German in Simmons College. New York, Henry Holt & Co., 1905. Price 35 cts.

Specimen Letters. Selected and edited by Albert S. Cook, Professor of the English Language and Literature in Yale Univ., and Allen R. Benham, Fellow in English of Yale Univ. Ginn & Co., Boston. Price 65 cts.

Gregg Shorthand. A Light Line Phonography for the Million by John Robert Gregg. Revised Edition. Chicago, the Gregg Publ. Co., 1904.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI. Juni 1905. Heft 6.

Offiziell.

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

An die deutschamerikanische Lehrerschaft:

Auf dem im Juli des Jahres 1903 in Erie, Pa., abgehaltenen Lehrertage wurde Chicago als Tagungsort der vierunddreissigsten Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes bestimmt. Das vorliegende Heft der „Pädagogischen Monatshefte" veröffentlicht die Einladung des Chicagoer Ortsauschusses an die Mitglieder des Lehrerbundes und alle Freunde unserer Bestrebungen, sich in den Tagen vom 30. Juni bis 3. Juli dieses Jahres zu ernster Arbeit und heiterem Geniessen zu vereinigen.

Wir richten an alle Berufsgenossen und Freunde die dringende Bitte, die Einladung anzunehmen. Jeder deutschamerikanische Lehrer sollte sich es zur Ehrenaufgabe machen, durch sein Kommen und freudiges Mitwirken Zeugnis dafür abzulegen, dass er ein Herz hat für unsere Bestrebungen und Ziele. Noch hat der deutschamerikanische Lehrerbund seine Aufgabe nicht erfüllt. Wichtige Fragen harren noch der Lösung; festes Zusammenhalten und begeistertes Zusammenwirken ist noch dringend nötig, unsere Freunde zu ermutigen und unsern Feinden Achtung einzuflössen. Für den jungen, unerfahrenen Lehrer, der durch den geistigen Verkehr mit erfahrenen Berufsgenossen nur gewinnen kann;

für den erfahrenen Kollegen, dem das Geben aus seinem reichen Schatz Freude bereitet, für alle, mögen sie an Universitäten oder Hochschulen, Stadt- oder Landschulen wirken, gelte die Losung: Auf nach Chicago!

Für den Vorstand:

Bernard A. Abrams, Präsident.

* * * *

Einladung zum Vierunddreissigsten Deutschamerikanischen Lehrertag.

Chicago, 30. Juni bis 3. Juli 1905.

Vom 30. Juni bis 3. Juli d. J. findet in Chicago der 34ste deutschamerikanische Lehrertag statt.

Bei der hohen Wichtigkeit der Sache der Erziehung und dem anerkanntermassen höchst segensreichen Einfluss, welchen die bisherigen deutschamerikanischen Lehrertage durch den durch sie vermittelten Ideenaustausch auf die Erziehungsmethoden in diesem Lande gehabt haben, ist eine zahlreiche Beteiligung der deutschen Lehrerschaft des Landes am diesjährigen Lehrertage sehr wünschenswert und wird hiemit freundlich und dringend erbeten.

Die pädagogischen Verhandlungen werden in der Universität Chicago stattfinden, welche die nötigen Räumlichkeiten durch ihren Präsidenten Dr. Wm. R. Harper dem deutschen Lehrertage in zuvorkommendster Weise zur Verfügung gestellt hat, und die deutsche Bürgerschaft Chicagos wird sich bemühen, den Teilnehmern die Tage ihrer Anwesenheit zu freundlichen und genussreichen zu gestalten.

Im Namen des Chicagoer Bürgerausschusses:

Emil Mannhardt, Sekretär.

Anfragen, Anmeldungen und Zuschriften sind an den korrespondierenden Sekretär, Herrn Max Schmidhofer, 601 Newport Ave., oder den Sekretär Emil Mannhardt, 401 Schiller Building, Chicago, Ill., zu richten.

Vorläufiges Programm.

Freitag, 30. Juni.

Abends: Empfang der Gäste. — Nordseite Turnhalle.

Samstag, 1. Juli.

Vormittags: Erste Hauptverhandlung. — Universität Chicago.

Mittagessen. — Universität Chicago.

Nachmittags: Zweite Hauptverhandlung. — Univ. Chicago.

Abends: Liedertafel.

Sonntag, 2. Juli.

Vormittags: Nach Belieben der Gäste.

Nachmittags: Dampferfahrt auf dem See.

Abends: Zwanglose Zusammenkunft in einem Sommergarten.

Montag, 3. Juli.

Vormittags: Dritte Hauptverhandlung.

Abends 6 Uhr: Bankett.

Geschäftsprogramm.

Erste Hauptversammlung.

Samstag, den 1. Juli, 9 Uhr vormittags.

1. Geschäftliches.
   a) Ergänzung des Bureaus.
   b) Ernennung der Ausschüsse.
   c) Jahresbericht der Beamten.
   d) Annahme, bezw. Abänderung des Tagungsprogrammes.
2. Bericht des Prüfungsausschusses für das Lehrerseminar.
3. Allgemeine Besprechung nachstehender Themata:
   a) Lehrerbund und Lehrerseminar.
   b) Lehrerbund und Bundesorgan.
   c) In welchem Masse soll sich der Lehrer des Deutschen der englischen Sprache beim Unterricht bedienen, 1) in der Elementarschule; 2) in Sekundärschulen?
4. Vortrag: The Importance of the Study of Contemporary Literature for the American Student.
   Prof. W. W. Florer, University of Michigan.

Zweite Hauptversammlung.

Samstag, den 1. Juli, 2 Uhr nachmittags.

1. Geschäftliches.
2. Vortrag: Über den Gebrauch von Lehrbüchern beim neusprachlichen Unterricht.
   Prof Starr Willard Cutting, University of Chicago.
3. Vortrag: Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts.
   Dr. Paul V. Kern, University of Chicago.
4. Vortrag: Die Zukunft des deutschen Unterrichts im amerikanischen Schulsystem.
   Prof. A. R. Hohlfeld, University of Wisconsin.

Dritte Hauptversammlung.

Montag, den 3. Juli, 9 Uhr vormittags.

1. Geschäftliches.
2. Vortrag: Ein vielseitig vernachlässigter Faktor im amerikanischen Unterrichts- und Erziehungswesen.
   C. O. Schoenrich, Baltimore.
3. Vortrag: Die Stellung des deutschen Sprachunterrichts in der allgemeinen Volksschule.
   Max Griebsch, Direktor des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars.

4. Jahresbericht des Ausschusses für Pflege des Deutschen.
   H. Woldmann, Supervisor of German, Cleveland, Ohio.
5. Berichte der Tagungsauschüsse.
6. Beamtenwahl.
7. Vertagung.

Die Herren Schriftführer der verschiedenen Lehrervereinigungen sind freundlichst ersucht, dem Unterzeichneten baldigst mitzuteilen, auf wie viele Teilnehmer am Lehrertag wir von dort rechnen können, damit für ein passendes und preiswürdiges Unterkommen gesorgt werden kann.

Für den Ortsausschuss:
M. Schmidhofer,
601 Newport Ave.

Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar zu Milwaukee, Wis., 558-568 Broadway.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar eröffnet am elften September dieses Jahres seinen siebenundzwanzigsten Kursus. Seit ihrer Gründung im Jahre 1878 hat diese Pflegestätte deutscher Sprache, deutscher Pädagogik und deutscher Sitten Hunderten von jungen Lehrern und Lehrerinnen ihre berufliche Vorbildung gegeben und sie instand gesetzt, an öffentlichen und privaten Lehranstalten mit Begeisterung und treuer Hingabe an dem grossen Erziehungswerke mitzuhelfen.

Der Seminarkursus umfasst drei Jahre bei kostenfreiem Unterricht. Mittellosen Zöglingen wird auf Empfehlung des Direktors der Anstalt aus der Seminarkasse ein in Monatsraten zur Auszahlung gelangender Stipendienvorschuss gewährt.

Das Lehrerseminar verfügt über tüchtige und erprobte Lehrkräfte, die Schulräume sind modern, allen sanitären Anforderungen Rechnung tragend; die Klassenarbeit wird ergänzt und unterstützt durch reichhaltige Sammlungen und eine gute Bücherei; es erfreut sich einer Musterschule, — der Deutsch-Englischen Akademie, — welche erfolgreich die höchste Stufe der Leistungsfähigkeit anstrebt, und ebenso wie die hiesigen öffentlichen Schulen den Zöglingen des Seminars die erwünschte Gelegenheit gibt, sich für ihren Beruf als Lehrer praktisch auszubilden.

Durch das in Verbindung mit dem Lehrerseminar und dessen Musterschule stehende Turnlehrerseminar, einer Schöpfung des-

Nordamerikanischen Turnerbundes, wird den Seminaristen eine gründliche turnerische Ausbildung gewährleistet. Auch erhalten sie von dieser Anstalt die Berechtigung zur Anstellung als Turnlehrer an den öffentlichen Schulen.

An die Freunde unserer Anstalt, an alle, denen die Pflege der deutschen Sprache an den Lehranstalten dieses Landes und die Verbreitung gesunder Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsmethoden am Herzen liegt, richten wir die Bitte, in ihren Kreisen unsere Bestrebungen durch die Zuweisung passender Schüler zu unterstützen.

Strebsame junge Leute, welche die Neigung in sich fühlen, sich dem schweren aber schönen Lehrerberufe zu widmen, und deren sprachliche und wissenschaftliche Vorbildung den untenstehenden Anfnahmebedingungen entspricht, werden ersucht, sich mit dem unterzeichneten Direktor des Lehrerseminars schriftlich oder persönlich in Verbindung zu setzen.

Aufnahmebedingungen.

Zöglinge, welche um Aufnahme in das Seminar nachsuchen, müssen das sechzehnte Lebensjahr überschritten haben und folgendes Mindestmass von Kenntnissen besitzen:

A) Deutsche und englische Sprache. 1. Mechanisch geläufiges und logisch richtiges Lesen; 2. Kenntnis der Hauptregeln der Wort- und Satzlehre; 3. Richtige mündliche und schriftliche Wiedergabe der Gedanken in beiden Sprachen.

B) Mathematik. Sicherheit und Gewandtheit in ganzen Zahlen, in gemeinen und Dezimalbrüchen, in benannten und unbenannten Zahlen, Zins- und Diskonto-Rechnung.

C) Geographie. Bekanntschaft mit den fünf Erdteilen und Weltmeeren, der Geographie Amerikas und den Hauptbegriffen der mathematischen Geographie.

D) Geschichte. Kenntnis der Geschichte der Vereinigten Staaten.

E) Naturgeschichte und Naturlehre. Beschreibung einheimischer Pflanzen, Tiere und Steine; die einfachsten Lehren der Chemie und Physik; eine elementare Kenntnis des menschlichen Körpers.

Abiturienten gut stehender „High Schools" finden Aufnahme in die zweite Klasse und können somit den Kursus in zwei Jahren beenden, vorausgesetzt, dass ihre deutsch-sprachliche Ausbildung den gestellten Anforderungen entspricht.

Da der Kindergarten ein wesentlicher Teil des Volkschulsystems ist, so ist von der Seminarbehörde ein Kursus zur Ausbildung von Lehrerinnen für solche Anstalten eingerichtet worden. Die Aufnahmebedingungen für diesen Kursus sind die gleichen wie für die anderen Zöglinge des Seminars.

Max Griebsch, Direktor.

Milwaukee, Wis., 11. Mai 1905.

An die Mitglieder des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar-Vereins.

Die regelmässige Generalversammlung des „Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar-Vereins" findet am

Donnerstag, den 29. Juni 1905, vormittags 9 Uhr,

im Seminargebäude (558—568 Broadway) statt.

Wer dieser Versammlung nicht persönlich beiwohnen kann, möge sich vertreten lassen. Die zu diesem Zwecke auszustellende Vollmacht (proxy) muss die eigenhändige Unterschrift des Mitgliedes oder des Vorsitzenden und des Schriftführers des Vereins und die Stimmenzahl, auf die der Vertreter Anspruch hat, enthalten.

Ausser den gewöhnlichen Routinegeschäften liegt die Erwählung von 5 Verwaltungsräten auf 3 Jahre an die Stelle von Fred. Vogel, Jr., Adolph Finkler, Carl Penshorn, B. A. Abrams, Milwaukee, und Louis Schutt, Chicago, vor, deren Amtszeit mit dem Schluss der Generalversammlung zu Ende geht.

Die regelmässige Versammlung des Verwaltungsrats findet am 28. Juni d. J., abends 8 Uhr, im Seminargebäude statt.

Milwaukee, Wis., 11. Mai 1905.

Der Vollzugsauschuss des N. D.-A. Lehrerseminar-Vereins:

Louis F. Frank, Präsident.
Albert Wallber, Sekretär.

Aus Schillerreden.

Mit Stolz dürfen wir Deutschamerikaner auf die Schillertage zurückblicken. Ein frischer Hauch der Begeisterung wehte durchs Land. Die kleinlichen Sonderinteressen, die sonst einem gemeinsamen Vorwärtsgehen im Wege standen, wichen dem hohen Geiste, der uns aus des Dichters Werken entgegenleuchtet, und der Teil des Deutschamerikanertums, der noch nicht im krassen Materialismus unserer Zeit alle seine Ideale verloren hatte, tat sich zusammen, um das Andenken Schillers in würdiger Weise zu feiern. Herrliche Worte der Verehrung für den Dichter ertönten aus berufenem Munde. Wir können die uns zugesandten Schillerreden

nicht vollständig zum Abdruck bringen, doch hoffen wir, im Sinne unserer Leser zu handeln, wenn wir wenigstens Teile aus denselben bieten. Sie zeigen uns, wie grosses Verständnis und tiefe Würdigung dem Dichter auch diesseits des Ozeans zu teil geworden ist. D. R.

Schillers Epigramme sind die besten, die die deutsche Literatur besitzt und bilden den durchaus nicht geringsten Teil seiner grossartigen Ideenlyrik, die ihm den Namen des „poetischen Kant" eintrug, und ihn selbst veranlasste, im Jahre 1797 an Goethe zu schreiben: „Der Dichter ist der einzig wahre Mensch, und der beste Philosoph ist nur eine Karrikatur gegen ihn."

In der Tat hatte Schiller gerade damals das vollste Recht zu diesem Ausspruche, denn das war die Zeit der Veröffentlichung seiner herrlichsten episch-lyrischen Dichtungen, der Romanzen und Balladen, die ihn so recht zum Erzieher seines Volkes und zum Jugendbildner gestempelt haben, zum beliebtesten aller deutschen Dichter.

Die Ideen, die Schiller in diesen Dichtungen dargestellt hat, gehen mit solcher Kraft und Sicherheit in den erzählten Begebenheiten auf, und es herrscht in den letzteren eine solche Lebendigkeit und stets fortschreitende Bewegung, ein solches nie erlahmendes Ringen, dass die unmittelbare Wirkung selbst bei dem kindlich-einfachsten Gemüt nicht ausbleibt. Überall stehen da die Ideen der Sittlichkeit, der Freiheit, des idealen Menschentumes obenan, und die Helden dieser Dichtungen weihen sich immer dem Dienste dieser Ideen als Träger des einzig rechten Lebens. Alles hat da der Dichter so wahr in überlieferte Stoffe gegossen und durch den Zauber einer beinahe überreichen Poesie so zu echten Kunstwerken gestaltet, dass es nicht des geringsten Nachdenkens bedarf, um sich, angesichts dieser Meisterwerke, der Wahrheit seines früheren Ausspruches bewusst zu werden:

„Nur durch das Morgentor des Schönen
Dringst du in der Erkenntnis Land."

(Schiller als lyrischer und epischer Dichter. Constantin Grebner, Cincinnati, O.)

Die Idee der Freiheit ist die Triebfeder, welche jede Handlung in seinen dramatischen Schöpfungen in Bewegung setzt. Sie ist es, die Karl Moor in die Arme der Räuber treibt, um Gewalt mit Gewalt zu bekämpfen. Es ist aber nicht nur die eigene Freiheit, für die er kämpft, sondern er kämpft für die Freiheit der ganzen Menschheit. Auch der alte Verrina im „Fiesco" denkt nicht daran, für sich frei sein zu wollen, als er sich der Verschwörung anschloss, die Genua von der Herrschaft der Dorias befreien wollte, sondern bereitwillig ordnet er sich dem Grafen von Laragna

unter. Als er aber in diesem selbst Gelüste der Alleinherrschaft entdeckt, zögert er auch nicht einen Augenblick, diesem neuen Feinde der Freiheit den Tod zu geben. In „Kabale und Liebe" zeigt sich das Freiheitsstreben als tiefer wohlberechtigter Unwille des gedrückten Bürgertums über die arrogante Anmassung der oberen Klassen, und der Gedanke der inneren Gleichheit der Menschen trotz aller sozialen Ungleichheit leuchtet hell aus dem tragischen Konflikt hervor. Im „Don Carlos" endlich geht Schiller noch einen Schritt weiter.

Seine drei ersten Dramen enthalten, was der Dichter nicht will, dass es existieren solle, und was er daher niederreisst. In diesem Drama dagegen will er aufbauen und Neues errichten, und so plaidiert er in der Person des Marquis Posa für Völkerwohl, für politische Freiheit und für Gedankenfreiheit.

Allen diesen idealen Trägern des Freiheitsgedankens hat Schiller den Stempel seiner eigenen Individualität aufgedrückt. Er selbst empfand dieses Hervortreten der Subjektivität als Fehler, und deshalb beschloss er, einen Läuterungsprozess durch eingehende philosophische und historische Studien an sich durchzumachen. Die innere Umwandlung und Klärung, die eine Zeit von 9 Jahren umfasste, zeigte sich aufs deutlichste in dem nächsten Drama, mit dem er die Bühne beschenkte, dem „Wallenstein", welches man als das objektivste seiner Werke bezeichnen kann. Schiller berichtet seinem Freunde Körner, dass „der Stoff und Gegenstand so sehr ausser ihm sei, dass er ihm kaum eine Neigung abgewinnen könne, dass er ihn beinahe kalt und gleichgültig lasse und doch sei er für die Arbeit begeistert." — — — — — —

Der Erfolg, den Schiller mit diesem zehnaktigen Drama, zu dem wir noch das Lager als Prolog zu rechnen haben, davontrug, war ein ausserordentlicher und begeisterte ihn, auf der eingeschlagenen Bahn fortzuschreiten. In rascher Aufeinanderfolge erschienen Maria Stuart, Die Jungfrau von Orleans, Die Braut von Messina und Wilhelm Tell.

In grösserem Masse noch als Wallenstein haben diese Dramen die Herzen des Publikums erobert, und nichts in ihnen lässt ahnen, dass der Dichter die Stunden schöpferischer Tätigkeit einem schwerkranken Körper abringen musste. Alle diese Dramen legen beredtes Zeugnis für seine künstlerische Wiedergeburt ab und sind mit das Formvollendetste, das die deutsche Literatur hervorgebracht hat. Sie sprechen eine Sprache, welche unsere Gefühle aufs tiefste erregt und sich jedem empfänglichen Gemüt auf immer einprägt.

Auch in ihnen ist die Freiheit der Hauptgedanke, um den sich alles dreht. Es ist aber nicht mehr die Freiheit, die sich von sozialen und politischen Ketten freizumachen sucht, sondern es ist die moralische Freiheit, „das kraftvolle Streben des Menschen", um Schillers eigene Worte

zu gebrauchen, „die sinnliche Welt, die sonst nur als ein roher Stoff auf uns lacht, als eine blinde Macht auf uns drückt, in eine objektive Form zu rücken, in ein freies Werk unseres Geistes zu verwandeln und das Materielle durch Ideen zu beherrschen."

Im Tell, in dem das ganze Volk der Schweizer der Held des Dramas ist, handelt es sich nicht um das Niederreissen des Bestehenden, das Abschütteln der kaiserlichen Herrschaft, sondern um das Behaupten der eigenen individuellen Freiheit, um die Verteidigung von Haus und Hof gegen die frechen Übergriffe des Hauses Habsburg und seiner Satelliten.

Diese Apotheose der Freiheit schwebte den Deutschen vor, als sie gegen den korsischen Eroberer zu Felde zogen; an diesen glänzenden Schöpfungen des Schillerschen Geistes begeistern wir uns noch heutzutage, wie unsere Vorfahren es vor hundert Jahren getan haben."

(*Schiller als Dramatiker. Prof. Dr. Max Pohl, Cincinnati, O.*)

Und woher kommt diese Herrschaft Schillers über die Herzen seiner Landsleute? Ist sie in seinen äusseren Lebensverhältnissen begründet, deren Ungunst unser Mitgefühl, deren Überwindung unsere Bewunderung erregt, — während auf Goethe die Götter mit immer vollen Händen ihre Gaben streuten, ihm alles zu teil werden liessen, was der Menge begehrenswert scheint? — Aber auch Lessings Leben war voll von Kampf und Not und bitterer Enttäuschung, und doch ist er dem Volke nie lieb und vertraut geworden. Seine herbe Männlichkeit lud freilich nicht zum Mitfühlen ein, seine kritische Tätigkeit appellierte nur an den Verstand und Geschmack, und sein dichterisches Schaffen war nach Art und Umfang beschränkt; weit wichtiger aber ist bei ihm das Fehlen einer lebendigen, befruchtenden Wechselwirkung zwischen Leben und Dichten; was er erlebte, was ihn bedrängte, war ihm persönliche Sache, er verschloss es still in seiner Brust, es erweiterte sich ihm nicht zum allgemeinen Menschlichen, es krystallisierte sich nicht zur Poesie. Das war eben die Eigenart seines Wesens; er war Verstandesmensch, nicht Gemütsmensch; die objektiv zu betrachtende und erwägende Geistestätigkeit war sein eigentliches Element; daher fehlt auch seinen Dramen die Frische und Unmittelbarkeit der Empfindung, die von Herz zu Herzen schafft.

So ist denn auch das Geheimnis von Schillers Popularität in der Eigenart seines Wesens zu suchen, in der Gesamtheit seiner Persönlichkeit, seiner dichterischen Individualität. Denn der Dichter ist nicht vom Menschen zu trennen. „Alles was der Dichter uns geben kann", sagt Schiller selbst, „ist seine Individualität. Diese seine Individualität so sehr als möglich zu veredeln, zur reinsten, edelsten Menschheit hinaufzuläutern, ist sein erstes und wichtigstes Geschäft." Und diesem Geschäft hat er sein ganzes Leben getreulich obgelegen. Selten sind in einem Menschen

so glänzende Geistesgaben vereinigt gewesen mit solchem Reichtum des Gemüts, solchem Adel der Gesinnung, einem so unbeugbaren Willen zum Guten.

(Festrede, gehalten von *Prof. Hugo K. Schilling,* San Francisco, Cal.)

Es ist ein eigen Ding um die Liebe eines Volkes. Goethe, der sie selber nie besessen, bemerkt darüber: Du verdienst sie, weil du dich nicht darum bewirbst, und die Leute erhalten sie auch meist allein, die nicht darnach jagen. —

Wie kommt es, dass Schiller sich einen so tiefen Platz im Herzen des Volkes erworben und gesichert hat, dass nichts imstande ist, ihn daraus zu verdrängen?

Es ist allerdings wahr, bei den sogenannten Gebildeten des Volkes, ja selbst bei den Vertretern der Literaturgeschichte, hat er im Laufe der letzten Dezennien sich viel gefallen lassen müssen. Er hat allerhand Wandlungen durchgemacht. Sein Lob ist fast ganz verstummt unter dem Regime der Modernen, der Naturalisten, der Realisten. Man machte sich lustig über sein Phrasengeklingel, sprach von einer völlig verkehrten Auffassung wahrer Kunst, und wer dem grossen Mann, dem Liebling der Musen und Menschen, trotz alledem treu blieb, den Mut hatte, so ganz unmodern zu erscheinen, den bemitleidete man sicher wegen seines veralteten Standpunktes, seiner Geschmacksverirrung und hatte nur ein leises Kopfschütteln für ihn übrig.

Die Kunst hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die Krankheitserscheinungen der modernen Gesellschaft mit naturwissenschaftlicher Genauigkeit zu schildern, wenn einem auch das Grausen oder der Ekel dabei ankommen wollte. Es wird einem so hoffnungsfrohen, vertrauensseligen, jungen Volke wie dem amerikanischen schwer, sich von dieser krankhaften Erscheinung in der europäischen Literatur der jüngsten Vergangenheit die richtige Vorstellung zu machen. Wenn auch hier bei uns noch vieles Verbesserung bedarf, so völlig hoffnungslos erscheinen doch die politischen, religiösen und sozialen Verhältnisse hier nicht. Anders drüben. Schopenhauer und Nietzsche mit ihren alles verneinenden Lehren fanden immer mehr Jünger. Und nicht etwa unter den Alten, unter den Lebensmüden, das Traurigste eben war, dass die Jugend von diesen pessimistischen Lehren angesteckt wurde und statt eines hoffnungsfreudigen, lebensfrohen, tatkräftigen, begeisterten jungen Geschlechtes sah man ein Geschlecht heranwachsen, das, vom Pessimismus angekränkelt, bereit war, dieses nichtswürdige, elende Dasein von sich zu werfen, diesem trostlosen, freudeleeren Leben vor der Zeit ein Ende machen. Die Zahl der Selbstmorde unter der studierenden Jugend auf den Universitäten, technischen und Kunstschulen nahm in schreckenerregender Weise zu. In dem Rin-

gen nach einer neuen Lebensauffassung hatte man elend Fiasko gemacht, den Boden unter den Füssen verloren.

Dieser Rausch scheint vorüber zu sein, der Begeisterung für das Moderne mit ihrer Negation, ihrem Pessimismus ist die Ernüchterung gefolgt. Das Herz war unbefriedigt geblieben. Die Sehnsucht nach etwas Besserem, der Glaube an etwas Besseres, die Hoffnung auf etwas Besseres, sie hat die Menschen mit elementarer Gewalt wieder gepackt. Die Predigt von dem Gottesgnadentum des Übermenschen, der jenseits von Gut und Böse sich glaubte, sie findet immer weniger begeisterte Anhänger unter der gebildeten Jugend. Man ist auch hier bereit, zu der alten Liebe zurückzukehren, es mit den alten Lehren noch einmal zu versuchen, die das Herz froh machten, den Mut stark, den Glauben unerschütterlich und das Leben lebenswert.

Die Begeisterung, mit der überall hüben und drüben die Wiederkehr des hundertsten Todestages Schillers gefeiert wird, sie hat für mich eine tiefere Bedeutung. Ich fasse sie auf als einen energischen Protest gegen die Moderne, als eine Rückkehr zu den alten Idealen. Es scheint mir, als fühle man das innere Bedürfnis, diesem Lieblinge des Volkes, dem getreuen Eckhart, eine Schuld abzutragen dafür, dass er sich eine Zeitlang mit einem geringeren Platze habe begnügen müssen. Man wundert sich, dass man jemals einen Mann habe vernachlässigen können, dem kein Geringerer als Goethe in seinem Epilog zur Glocke ein Denkmal errichtet hat, das alle Denkmäler von Stein und Erz überdauern wird.

(*Schillers Vermächtnis. Prof. Dr. Ernst Voss,* Madison, Wis.)

Als wahrheitsliebende, selbstprüfende Söhne des jungen zwanzigsten Jahrhunderts sollten wir uns füglich fragen: Gehört etwa Friedrich Schiller, dessen Name heut' wie Orgelklang und Weihegeläut' durch die deutsche Welt zieht, dem hundert Jahre nach seinem Tode Ehre erwiesen wird wie noch keinem Dichter, gehört nicht auch Friedrich Schiller mit seinem bedingungslosen Idealismus, mit seiner Unnachgiebigkeit gegen die gemeine Wirklichkeit, zu der verpönten Brüderschaft der fahrenden Ritter von der traurigen Gestalt? Angenommen, er wandelte wieder bekörpert in unserer Mitte. Würden wir uns nicht versucht fühlen, mit den Worten seines Don Carlos ausurufen: „Durch welchen Missverstand hat dieser Fremdling zu Menschen sich verirrt?" Wo wäre in unserer heutigen Welt ein Platz für Schiller? Welcher Mensch nähme sich im Zeitlater der von höchsten Stellen herab angepriesenen Strenuität die Lebensauffassung Schillers zur Richtschnur? Hand aufs Herz: dürfen wir uns, ohne zu heucheln, zu dem Glauben an jene hehren Ideale bekennen, für die unser Dichter kämpfte und fiel?

Heute jubeln tausend und abertausend Chöre bejahende Antwort. Und doch, hier und da mischen sich wie ein Misston skeptische Stimmen ein. Ja mehr als ein begeisterter Schillerverehrer hat die Kühnheit, jene Frage klipp und klar zu verneinen.

„Der neunte Mai dieses Jahres", so spricht sich unumwunden eine pessimistische Meinung aus, „ist ein Trauertag für Deutschland, weil wir nach hundert Jahren, nachdem wir die Wirkungen überschauen, die von Schiller ausgegangen sind, sagen müssen, dass sein Lebenswerk gescheitert ist. Schillers Dramen gehen seit über hundert Jahren mit nimmer versagenden Erfolgen über alle deutschen Bühnen, seine Gedichte wurden und werden in allen Schulen Deutschlands memoriert und erklärt, unzählige seiner Sentenzen sind heute Gemeingut, sind geflügelte Worte, in allen Städten erhebt sich sein Denkmal — aber von Schillers Geist verspürt man im modernen Deutschland keinen Hauch. *) Die Schillergedenkfeiern, heisst es weiter, haben keine innere Berechtigung. Persönlichkeiten wie Schiller könne man nur ehren, indem man ihre gewaltigen Ideen in der Wirklichkeit auszugestalten suche.

Ist solch ein hartes Urteil aber für Deutschland nicht ganz unberechtigt, um wie viel schlimmer erst steht es da auf dem jungen, bildungsarmen Boden unseres Adoptivvaterlandes! Es gibt Leute, die meinen, wir Deutschamerikaner hätten überhaupt kein Verhältnis zu Schiller; sein Name diene uns lediglich zum bequemen Vorwand für laute Feste.

Es wäre eitel, uns gegen derartige Vorwürfe einfach in unsere gekränkte Würde zu verschliessen; nicht minder töricht wäre es aber, den Vorwurf kleinmütig hinzunehmen. Denn einerseits ersehnen wir von ganzem Herzen eine innigere Berührung mit Schiller; andererseits dürfen wir immerhin in aller Bescheidenheit darauf hinweisen, dass auf amerikanischem Boden (und gewiss nicht ohne unser Zutun) Schillers Ideal von Freiheit und Menschenliebe der Verwirklichung um etwas näher gerückt worden ist. Und gerade weil wir uns in einem vorwiegend materialistischen Zeitlauf von der hohen Bahn Schillers weitab verirrt oder gar absichtlich entfernt haben, geziemt es uns, in diesen Tagen wieder den Blick unverwandt auf ihn zu richten. Ähnlich wie die Jahrhundertfeier von Schillers Geburtstag im Jahre 1859 durch die einigende Macht der Begeisterung in den Massen des deutschen Volkes das Vorgefühl der Einheit und nationalen Kraft erweckte, so möge die gegenwärtige Feier sich als Vorbote eines neuen sittlichen Aufschwunges besonders für uns erweisen, von denen allein das Wachtum deutscher Tugenden auf dieser gastlichen Erde abhängt. Hier in Amerika hat die Schillerfeier keine literarische, sondern eine ethische Bedeutung. In der Tat gilt die ein-

*) Das Freie Wort (Anon).

mütige Begeisterung in erster Reihe nicht dem begnadeten Sänger, sondern dem weisen Lehrer und erhabenen Charakterbildner. Denn nur kindliche Naivetät mag erwähnen, dass wir Bewohner eines kunstfremden Himmelsstrichs aus tieflebendiger Kenntnis seiner künstlerischen Schöpfungen heraus dem Dichter eine so gewaltige, einmütige Huldigung darbringen. Gewiss, viele seiner Werke, zumal die Balladen und Dramen, haben uns schon in früher Jugend gepackt und lassen uns nie mehr los. Allein das letzte Geheimnis der bannenden Gewalt, die von Schillers Kunstwerken ausgeht, liegt nicht in ihrer wunderbaren Technik noch in dem herrlichen Prachtgewebe ihrer Sprache, es liegt vielmehr in der Reinheit und Schöne der moralischen Grundsätze, in der sittlichen Persönlichkeit, die jedes Werk hervortreibt und durchdringt. Daher auch die Wirkung solcher Werke, bei denen sich die Lust des Genusses nicht wie in den Dramen und Balladen aus stofflichen Ursachen erklärt: zum Beispiel, der „Briefe über die ästhetische Erziehung", oder des grundlegenden Aufsatzes „Über naive und sentimentale Dichtung".

Weshalb aber beugen wir vor solchem Idealismus so willig das Haupt? Weil wir in ihm das beste Erbteil unserer eigenen Natur, die höchste Potenz in uns schlummernder Triebe verehren. Bezeichnend dafür ist, dass wir fortwährend Schiller für den deutschesten unserer Klassiker erklären. Meinen wir damit etwa: In Schiller war das deutsche Nationalwesen mit all seinen guten und schlimmen Eigenschaften am deutlichsten ausgeprägt? Mit nichten. Von typisch deutschen Schwächen war der Dichter eigentümlich frei. Und Patriotismus in beschränkterem Sinne hat er nirgend gepredigt. Zu unserem Nationaldichter stempelt ihn im Gegenteil die Übereinstimmung seines Charakters mit unserer grosszügigsten, übernationalen Vorstellung von menschlicher Vollkommenheit. Die angeborenen Tugenden des deutschen Wesens waren in ihm mit humanitärem Weltbürgertum unlösbar verknüpft, jenem Evangelium des achtzehnten Jahrhunderts, von dem unser moderner Rassen- oder Stammes-Idealismus augenblicklich zu wenig wissen will. So wird denn auch der stolze Bau der Schillerschen Weltanschauung von den gleichen Grundpfeilern getragen wie die kosmopolitische Gedankenwelt jener eifrig nach Veredlung ringenden Menschheit. Diese Säulen heissen ganz einfach Recht und Pflicht, oder, in ihrer ganzen Höhe und Tiefe ermessen, Freiheit und Liebe. — — — — — —

(Festrede von *Prof. Dr. Otto Heller,* Washington Un., St. Louis, Mo.)

I have tried briefly to show how the central idea of Schiller's life, his conception of the beautiful and its mission for society, was connected with the great problems of his time, how it formed part of the inner regeneration of German national life at the end of the eighteenth century.

Let me add a few words about the significance which this conception of art seems to have for our own age.

Never before has there been a greater need or a greater opportunity for art to fulfill the mission set to it by Schiller than there is today. Again, as in Schiller's time, the strongest forces of social life tend to alienate man from his own self, to make him part of a huge machine, to prevent a full rounding out of all his faculties. Politically, to be sure, great strides have been made during the last hundred years; the despotic methods of government, in which Schiller saw the most pernicious bar to the full development of personality, have largely been superseded by popular participation in public affairs. But another, and perhaps graver danger to the cultivation of the best and the finest in human personality, confronts us today: the overweening, all-overpowering influence of industrialism. The division of labor in every field of activity, brought about by modern methods of industrial production; the fierce competition in every domain of life, made necessary by the industrial struggle for existence; the rapid ascendency of huge combinations, both of capital and labor, demanding complete and unconditional submission of the individual—in short, all the most characteristic and most fundamental phenomena of modern society militate, every one of them, against the growth of a broad, generous, comprehensive, thoroughly sound inner life. Again, as in Schiller's time, although for entirely different reasons, men before whose minds there hovers the image of ideal mankind, find themselves inevitably in direct opposition to the ruling tendencies of the age; again they feel strangers in a world whose din and confusion blurs and distracts the noblest powers of the mind; again, they grope about for something which would heal the wounds of humanity, which would pacify the fierce tumult of social strife, which would satisfy the deepest longings of the soul, which would give us at least a symbolic anticipation of man in his fulness and totality.

Is there not then a great mission in the world of today for Schiller's conception of art to fulfill? More than this, is not Schiller's conception of the beautiful the only artistic ideal capable of becoming a great uplifting public force, a power of redemption from the distracting, distorting, disfiguring influences of modern commercialism, a tower of strength in the struggle for an enlightened, unselfish, elevated national consciousness?

Let us imagine for a moment what the result would be, if Schiller's insistence on the social office of art had come to be generally accepted; how, different, e. g., the American stage would be, if the managers of all our theatres worked for the elevation of the public taste, instead of most of them being driven by the desire for private gain; how different our literature would be, if every writer considered himself responsible to

the public conscience, if the editors of all our newspapers and magazines considered themselves public educators; how different our whole intellectual atmosphere would be, if the public would scorn books, plays, pictures, which did not make for the union of our spiritual and our sensuous strivings; if, in other words, the cultivation of beauty had come to be acknowledged, as Schiller wanted it to be acknowledged, as a duty which we owe not only to ourselves, but also to the community and the country at large.

We should then be freed from the vulgar sensationalism and the vicious voluptuousness which now degrades most of our theatres and makes them corrupters of morality instead of givers of delight. We should be freed from the whims and fancies of literary fashion which merely seeks to please the idle and the thoughtless. We should be freed from the morbid revelling in the abnormal and the ugly, which only satisfies a superficial curiosity without stirring or strengthening our deeper self. We should have an art which, while true to life and by no means palliating its misery and its horrors, would hold before us the task of rising superior to life's woes, of fulfilling our destiny, of rounding out our whole being, of overcoming the inevitable conflict between instinct and duty, between passion and reason, in short, of striving for the perfect life. Such an art would indeed be a great public force for good, such an art instead of being the servant of the rich would come to be the spiritual leader of the people, such an art would mature the finest and most precious fruits of democracy.

(*Schiller's Message to Modern Life. Prof. Dr. Kuno Francke,* Harvard Un., Cambridge, Mass.)

Hungrig und durstig, voll heissen Sehnens hat das deutsche Volk nach der Hand des ihm nahestehenden Dichters gegriffen, als es fühlte, dass ihm alle Güter versagt seien, welche andere Völker befähigten, stolz und hoch das Haupt zu tragen. Wie ein erfirschender Luftstrom wehte es die Zurückgesetzten an aus der Gedanken- und Gestaltenwelt Schillers heraus.

In solcher Zeit des Sehnens eignete Geschlecht um Geschlecht sich den Dichter in vollem Sinne an, wurde sich seines Zaubers bewusst und seines Ernstes.

Seines Zaubers: Herz und Geist fühlen, dass keinem der Strom der Dichtung so lauter aus dem Innersten fliesst, wie ihm; dass keiner so wie er seine Gedanken zusammenwebt aus Morgenduft und Sonnenklarheit. Für niemand, so hoch er auch stehen mag, hat er je ein Schmeichelwort gehabt; gedehmütigt hat er sich niemals; zu schweigen, aufrecht stehend zu dulden, das verstand diese tapferste aller deutschen Seelen. Wo immer

ein missachtetes Menschenrecht aufseufzte, er hob es auf und drückte es an seine Brust.....

Seines Ernstes: Der Schüler und Erweiterer Kantischer Lehre stellte seine Ideale nicht hin um ihrer selbst willen, als nur durch ästhetische Vollkomenheit Berechtigtes; nein, Schillers Ideale schliessen in sich die Hoheit des sittlichen Gedankens, untrennbar von Pflicht und Aufgabe, von Kampf im wirklichen Leben. So leitet der Sänger des Volkes seine Ideale über zum Realismus der Tat. Nicht zum Bewundern und Schwärmen, nein, zum Handeln drängt er hin, nicht der Gegenwart will er angehören; nein, für die Zukunft bauen und türmen. —

Mit demselben Wort, durch das er die Seelen erhebt, mit demselben Wort setzt Schiller seine Wirkung ein als Erzieher, Politiker, Prophet, guter Geist. Damit hat er zugleich das höchste Kulturideal erreicht. Ein Volks- und Menschenbildner will er sein im grossen Stil, ein Veredler des Menschengeschlechts, Politiker im höchsten Sinn. Denn Politik im vollen Umfang begreift in sich alle Seiten des Kulturlebens einer Nation.

Die Bühne hat der Dichter zur Nationalversammlung gemacht in einer Zeit, da es noch ein weiter Weg war zur Nationalversammlung selbst. In den Räubern, in Fiesco, in Kabale und Liebe, in Don Carlos hat er mit aufwühlender Gedankenarbeit nachgewiesen, was dem Volke not tut; im Wallenstein den Kampf der Mannhaftigkeit mit dem Geschick; in der Jungfrau von Orleans und in Wilhelm Tell das Aufopfern des Einzelwillens, das Anspannen aller Kräfte zum Besten der Gesamtheit, des Vaterlandes, vor Augen geführt. — Die Bühne ersetzte den Reichstag.

Und auf diesem Reichstag, auf dieser Kanzel handhabte er das Wort wie noch kein aus deutschem Blut Entstammter. Eine Ideenwelt in Worte fassen und andere in deren Sinn und Bedeutung hineinzwingen, darin lag seine Tat und sein Geheimnis des Zaubers. —

(Festrede von *General-Major Dr. von Pfister,* gehalten zu Chicago, Ill.)

Unsere Blumen.

Von **D. Lange,** St. Paul, Minn.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

(Fortsetzung.)

Wenn an schattigen Abhängen noch Schneebänke liegen, lugen auch schon die ersten Kinder des Frühlings auf sonnigen Halden hervor. „Wild Crocuses" nennt unsere Jugend sie, allen Systematikern zum Trotz. Aber noch ist es nicht Sommer, und jede Blume ist mit einem braunen Pelzkäppchen gegen Dürre und Kälte geschützt. Überall im Nordwesten von Illinois und Missouri nördlich und westlich

finden wir die Osterblume, Anemo patens, auf trockenen, Wind und Sonne ausgesetzten Höhen und Abhängen. Wohl dreissig bis fünfzig Mal im Jahre gefriert hier die Oberfläche des Bodens, und ebenso oft taut ihn die Mittagssonne wieder auf. Nur auf einige Wochen im Frühling ist hier die Erde beständig feucht. Im Sommer steigt die Temperatur am Boden oft über 100° F., und auch nach einem starken Gewitterschauer ist der Boden in kurzer Zeit wieder ausgetrocknet. Unter solchen jähen Wechseln der Temperatur und Feuchtigkeit können nur wenige Pflanzen leben.

Untersuchen wir einmal, wie die Osterblume sich diesem „strenuous life" angepasst hat.?

Ziemlich tief im feuchten Grund liegen die holzigen Wurzelstöcke, und schon im Spätherbst finden wir an ihnen die Knospen für die Blumen des nächsten Frühlings. In den Wurzelstöcken ist Nahrung aufgespeichert. Bevor die hochsteigende Sonne den Boden austrocknet und verschiedene Gräser den bescheidenen Crocus überwuchern, haben sich seine Blüten entfaltet und die langbehaarten Samen gehen der Reife entgegen. Später erst erscheinen die zerschlitzten Blätter, die den Wurzeln Stärke und anderes „Baumaterial" für die Blüten des nächsten Frühlings zuführen. Sucht man im Hochsommer nach Osterblumen, so findet man nur noch verdorrte Blätter. Unsere Frühlingskinder, die im März und April Hügel und Prärie mit lächelnden lilafarbigen Blüten schmückten, liegen bereits wieder im tiefen Schlaf. Still und geheimnisvoll arbeitet wohl das Leben in Wurzeln und Knospen, aber das menschliche Auge sieht sein Wirken nicht.

Die Augustsonne mag senkrecht auf die Halden herabbrennen, und die Winterstürme mögen den Schnee darüber hinwegfegen; die Windrosen schlafen, bis die Märzensonne sie wieder zu neuem Leben weckt.

Das ist in kurzen Zügen die Lebensgeschichte einer Blume. Viele interessante Einzelheiten können Lehrer und Schüler durch eigene Beobachtungen hinzufügen, denn die Pflanze ist sehr ausdauernd und anspruchslos. Sie lässt sich leicht in Töpfe und Gärten verpflanzen, wo jeder sie mit Musse beobachten kann.

Die meisten Frühlingsblumen sind perennierend. Im Walde gelangen nur s o l c h e Pflanzen schnell zur Blüte, bevor sie vom Laub der Bäume und des Unterholzes überschattet werden. Dies trifft zu von folgenden allgemein bekannten Waldblumen: Leberblümchen, Hepatica; Aaronsstab, Jack-in-the-Pulpit; Kanada Ingwer, Canada Ginger; Gelbe Waldlilie, Bellwort; Trillium und andere. Einige Pflanzen ertragen viel Schatten, wie der Gelbe Frauenschuh.

Eine Anzahl hiesiger Blumen sind mit in Deutschland und Europa wachsenden Arten identisch. Z. B. die Sumpfdotterblume, Cowslip oder Marshmarigold; Bitterklee, Buckbean; Sumpfblutauge, Marsh Five-finger (Potentilla palustris); Rohrkolben, Cat-tail, und andere.

Eine beträchtliche Zahl sind zufällig oder absichtlich eingeführt worden, z. B. Löwenzahn, Dandelion; Weisser Klee, Roter Klee, Kanadische Distel.

W a s i s t b e i m S t u d i u m d e r B l u m e n f ü r d i e S c h ü l e r v o n B e d e u t u n g ? Hier möchte der Verfasser den Ausführungen in der Aprilnummer noch einiges hinzufügen.

Alles, was die Kinder mit dem Leben und der Erhaltung der Pflanze in Verbindung bringen können, ist wichtig. Eine Beschreibung, die ein Erkennen der Pflanze ermöglicht, ist auch wertvoll. Technische und ins Kleine gehende Beschreibungen haben keinen oder doch nur sehr geringen Wert, denn es ist nicht unser Zweck, Systematiker zu bilden.

Sehr interessante Versuche und Beobachtungen lassen sich an unseren Schlingpflanzen und Kletterpflanzen anstellen. Eine der interessantesten Pflanzen in dieser Gruppe ist die sogenannte Wilde Gurke, Wild Cucumber or Balsam Apple (Echinocystis lobata). Die Pflanze ist einjährig und wächst in irgend einem Boden ohne besondere Pflege. In diesem Monat findet man an Waldrändern, auf freien Bauplätzen und auf Schutthaufen die jungen Gurken, die mit zwei grossen Keimblättern in den kalten Mai hinausschauen. Die Kinder sollten etliche ausgraben, sie irgendwo in einer Ecke, an einer Wand oder einem Zaune einpflanzen und sie dann den Sommer durch beobachten. Direkt unter einem traufenden Dach gedeihen natürlich keine Pflanzen. Im Herbst sollten sie dann etwa über folgende Punkte Auskunft geben können:

1. Wo wächst die Pflanze wild?
2. Wie kommen die jungen zarten Gurken aus der Erde heraus?
3. Wie viel beträgt das Wachstum in 24 Stunden?
4. Wie klettert die Pflanze? Man beobachte die Ranken recht genau.
5. Wie steigen Weinreben, Waldreben (Virginia Creeper), Klematis, Hopfen und Wachsbeeren (False Bittersweet) an Bäumen und Pfosten hinauf?
6. Eignen sich die wilden Gurken zur Bedeckung von hässlichen Zäunen oder Ecken? Form und Farbe der Blätter.
7. Reissen die Zweige leicht ab, oder sind sie zugfest?
8. Wie viel beträgt die Totallänge einer Pflanze am 15ten September? Man messe alle Zweige und addiere.
9. Sind die Blüten irgendwie merkwürdig?
10. Wie entwickeln sich die Früchte?
11. Wie fallen die Samen aus?
12. Wie werden die Samen verstreut? Durch Wind, Wasser, Vögel? Raten und Vermuten ist nicht genügend. Man beobachte das Treiben der Blauhäher.
13. Sterben die Pflanzen im Spätsommer ab, oder wachsen sie weiter, bis der Frost sie tötet?

Literatur.

1. Dane. How To Know The Wild Flowers.
2. Lounsberry. Guide To The Flowers.
3. Lange. Handbook of Nature Study.
4. Scott. Nature Study.
5. Hodge. Nature Study.
6. Jackman. Nature Study.
7. Gray. Manual of Botany.
8. Britton and Brown. Illustrated Flora. Das beste Werk zum Bestimmen irgend einer wilden Pflanze.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Es liegen uns eine Reihe von Berichten über die Feierlichkeiten, die zum Gedächtnis des 100jährigen Todestages Schillers veranstaltet wurden, vor. Leider ist es uns unmöglich, dieselben zum Abdruck zu bringen, da es uns dazu an Raum gebricht. Wir erlauben uns aber, unsern Lesern mitzuteilen, dass uns von Herrn Richard E. Helbig, dem Hilfsbibliothekar der öffentlichen Biblothek zu New York (Lenox Library), die alle Programme der in diesem Lande abgehaltenen Schillerfestlichkeiten sammelt, eine systematische Zusammenstellung derselben in Aussicht gestellt worden ist.

D. R.

Chicago.

Die Bäume wachsen nicht in den Himmel. Bis vor Kurzem glaubte man zwar, dass unser Schulsuperintendent Cooley mit seinen Promotionsprüfungen, mit seinen geheimen Markierungen der Lehrer und anderen schönen mittelalterlichen Sachen, die er für seine Angestellten ersonnen hat, allmächtig sei. Vergeblich hat man ihm nahe gelegt, dass es für die Lehrer unmöglich sei, ihre Berufspflichten zu erfüllen und sich gleichzeitig auf Prüfungen vorzubereiten, die ohnehin vollständig zwecklos sind. Denn bei der grossen Anzahl von Hilfssuperintendenten, Supervisoren und Prinzipalen sollte sich doch ohne den Firlefanz der Prüfungen feststellen lassen, welche Lehrer ihre Pflicht tun, auf der Höhe der Zeit sind, und welche nicht. Und die Lehrbefähigung hat doch jeder einzelne Lehrer vor seiner Anstellung schon nachweisen müssen. Trotz alledem beharrte er steif und fest auf dem Buchstaben des Gesetzes, das er selbst geschaffen hat.

Dass sich eine tiefgehende Erbitterung gegen sein System und ihn selbst unter den Lehrern gebildet hat, war ihm offenbar gleichgiltig. Nun scheint aber selbst im Schulrat, der seither mit grosser Einmütigkeit zu ihm gehalten hat, ein Umschwung platz zu greifen. Die „Abendpost" schreibt in einer ihrer letzten Nummern:

Auf die Schulverhältnisse wirft eine Rede ein grelles Licht, welche P. Shelly O'Ryan, ein Mitglied des Schulrats, gestern abend in einer Sitzung dieser Behörde hielt, und die gleichzeitig ein scharfes Verdammungsurteil für den Superintendenten der Schulen, Cooley, bildet. Und niemand antwortete ihm! Der Redner stützte seinen Angriff auf die Empfehlung des zuständigen Ausschusses, Handfertigkeits-Hochschulen in der S. Division-Hoch- und der Thomas Hoyne-Schule einzurichten. Er sagte, jener Beschluss sei in einer Ausschusssitzung gefasst worden, welcher nur zwei Mitglieder beigewohnt hätten. Es sei gewissenlos gehandelt, wenn Massnahmen von selcher Bedeutung in der Weise beschlossen werden könnten. Er selbst trete für die Ausdehnung des Handfertigkeitsunterrichts ein, doch dürfe dieselbe nie und nimmer auf Kosten des Unterrichts in den eigentlichen Volksschulen erfolgen. Glänzend werde gegenwärtig für die Hochschulen und das Lehrerseminar gesorgt; er habe sich sagen lassen, dass es in jenen Anstalten Lehrer gäbe, welche zwei Monate auf einmal nicht durch ihren Beruf in Anspruch genommen würden, hingegen werde an die Lehrer der gewöhnlichen Schulen die Forderung gestellt, auf allen Gebieten, sogar denen des Tanzes und der Musik, bewandert zu sein. Für jeden Zweig oder jede Abart des Unterrichts sei hingegen im Lehrerseminar und in den Hochschulen eine Lehrkraft vorhanden, in ersterem im Durchschnitt eine für zehn Studenten; sei es denn nicht möglich, dass dort ein Lehrer in drei oder vier Fächern unterrichte? Dagegen kämen auf die 228,3000 Schüler der gewöhnlichen Schulen nur 5299 Lehrer, gegen 5469 Lehrer auf 240,000 Schüler

vor fünf Jahren. Der Schulbesuch gehe unter dieser verbrecherischen Zurücksetzung der Volksschulen zu gunsten der von verhältnismässig wenigen besuchten Hochschulen zurück, gewaltig gestiegen sei dagegen der Besuch der Privatschulen; diese würden von 90,000 Kindern besucht, statt, nach Grundlage der Schulverhältnisse in Boston und Philadelphia, von etwa 60,000. Der Charakter des Kindes werde in den ersten Schuljahren geformt, in jenen Klassen seien aber über 1000 nicht normal ausgebildete, geistig verkümmerte Kinder. Das sei zum grossen Teil darauf zurückzuführen, dass die dort angestellten Lehrer überarbeitet seien und dass die Beförderungen auf Grund von Prüfungen erfolgten, statt auf Grund der in der Klasse geleisteten Arbeit.

Die Lehrer der Volksschulen hätten $25 jährliche Gehaltszulage und 40 Prozent mehr Arbeit bekommen. Seit 1901 seien für Volksschulbauten $3,787,775 verausgabt worden, $1,841,600 für Hochschulbauten, ein Drittel aller Baugelder sei also einem Fünftel aller Schulen zu gute gekommen. Der Schulunterricht in Chicago stehe weit hinter dem anderer Städte zurück, man müsse nach China gehen, um ähnliche Verhältnisse zu finden. Chicago gehöre zu dem „schwarzen Gürtel" der Ver. Staaten auf dem Gebiet des Unterrichtswesens. Die Bürgerschaft werde sich aber allmählich dieser Zustände bewusst, und sie verlange gründlichen Wandel.

Die Vorarbeiten für den 34. Lehrertag sind nun beinahe beendet. Am Samstag den 27. Mai fanden zwei wichtige Versammlungen in der Schillerhalle statt. Zur ersten waren sämtliche deutsche Lehrer der Stadt eingeladen und auch über Erwarten zahlreich erschienen. Der Bundespräsident Herr B. Abrams aus Milwaukee, Herr Dr. Hailmann, die Professoren Kern und Busse hielten passende Ansprachen, in denen sie auf die Wichtigkeit der Bestrebungen des N. D. A. Lehrerbundes hinwiesen und zum Anschluss an denselben aufzumuntern. Die Folge war denn auch die Organisation der hiesigen deutschen Lehrer zu einem Zweigverein des Lehrerbundes mit Frau v. Otterstedt als Vorsitzerin, Herrn G. Roessler deren Stellvertreter, Frl. Bode als Schriftführerin und Frl. Heuermann als Schatzmeisterin.

Später trat dann der Lokalausschuss zu einer Sitzung zusammen, in der dessen Organisation zu einer permanenten gemacht wurde und wo sich gleichzeitig die Unterausschüsse organisierten. Aller Voraussicht nach wird der 34. Lehrertag in Chicago ein glanzvoller und fruchtbringender werden, wenn — die deutschen Lehrer des Landes sich recht zahlreich dazu einfinden. *

Cincinnati.

Aus nichts soll die Welt erschaffen worden sein. Wir wollen's dahingestellt sein lassen. Aber aus nichts eine Korrespondenz zu schaffen, das ging doch kaum an — daher zwei Monate lang kein Lebenszeichen von Cincinnati.

Jetzt ist ein wenig Leben in die Bude gekommen, und das soll Ihnen denn auch nicht vorenthalten bleiben.

Zu allererst die Hauptsache: Nahezu allgemeine Gehaltserhöhung und ebenso allgemeine Gleichstellung männlicher und weiblicher Gehälter mit dem Anfang des kommenden Schuljahres, vorausgesetzt, dass die gänzlich abgeänderten allgemeinen „Rules and Regulations", von denen die neue Gehaltsregulierung nur ein Teil ist, die Genehmigung des Plenums des Schulrates finden. Anfangsgehälter sämtlicher Lehrkräfte $450; Maximumgehälter $800, erreichbar in jährlichen Erhöhungen von $50. Damit Basta für alle, die nicht entweder deutsche Oberlehrer (von jetzt an „Assistenz-Supervisoren) mit einem Maximum von $1400 oder erste englische Assistenten mit einem Maximum von $1000 werden können. Damit ist auch der jetzt bestehende Rang- und Gehaltsunterschied zwischen Elementar- und Intermediat- (Grammär-) Lehrern beseitigt. Die Hochschullehrer und Prinzipale bleiben unerhöht, während die Gehälter der Assistenz-Superintendenten der Spezialfächer (Deutsch, Turnen, Zeichnen, Schönschreiben, Singen) auf $2100 nominiert wurden.

Ein städtisches Lehrerseminar soll als Anhängsel der „Universität von Cincinnati" sobald wie möglich errichtet werden. Das ist gleichbedeutend mit der Wiederbelebung der vor etlichen Jahren im Hochgefühle eines lang andauernden Überflusses an Lehramtskandidaten abgeschafften städtischen Normalschule und mag jedenfalls die Folge haben, dass, wie ehedem, ein homogeneres Lehrerpersonal gesichert und erhalten werden kann.

Mit Schiller sind wir fertig und schmeicheln uns, sein Andenken ebenso gut geehrt zu haben, wie das anderswo

geschehen sein mag. Das deutsche Theater, der deutsche literarische Klub, die Deutscher-Tag Gesellschaft, alle Schulen und der deutsche Lehrerverein, im Verband mit dem deutschen Oberlehrerverein und der Universität, haben schöne Feierlichkeiten veranstaltet und damit Ehre eingelegt. Die Lehrerfeier fand am 8ten Mai unter „Blitz, Sturm, Hagel und Ungewitter" in der Aula der Universität statt.

Die Feier wurde allgemein als eine sehr gelungene gelobt, eine Anerkennung, die besonders der unter nicht wenigen Schwierigkeiten laborierenden Gesangsektion recht wohl getan haben mag.

Von bevorstehenden wichtigen Veränderungen im deutschen Lehrerpersonal ist bis jetzt noch nichts bekannt, wird auch kaum etwas erwartet, massen dem jahrelang beliebten und geübten Rausschmiss-quand même zur Zeit nicht gehuldigt wird.

Im deutschen Oberlehrervereine befleissigte man sich während einiger Sitzungen einer eifrigen Debattierung der nachstehenden Thesen des Oberl. Dr. F. L. Schönle über „Die Stellung des Englischen im deutsch-amerikanischen Sprachunterricht und des Deutschen im englisch-amerikanischen Sparchunterrichte":

I.

Das Deutsche soll nach wie vor die Unterrichtssprache im deutschamerikanischen Sprachunterrichte sein.

II.

Das Deutsche soll die Umgangssprache der deutschen Lehrkräfte bilden, im gegenseitigen Verkehre sowohl wie im Verkehre mit ihren Schülern, in und ausserhalb der Schule.

III.

Das Englische, die Landes- und Muttersprache des amerikanischen Kindes, soll als pädagogisches Hilfsmittel im deutschen Sprachunterrichte innerhalb vernünftiger Grenzen angewandt und ausgenutzt werden:

1) beim Lesen und Erzählen;
2) in der Sprachlehre;
3) beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische und aus dem Englischen ins Deutsche;
4) beim deutschen Aufsatze.

IV.

Der deutsche Lehrer an einer amerikanischen Volksschule soll die englische Landessprache beherrschen und ein grammatikalisch fehlerfreies und möglichst akzentfreies Englisch sprechen können.

V.

Der deutsche Lehrer soll sich ausserdem insofern amerikanisieren und auf seinen Beruf in Amerika vorbereiten, dass er sich mit der amerikanischen Geographie, Geschichte und Kultur vertraut macht und die Klassiker der englischamerikanischen Literatur kennnen lernt.

VI.

Von den englischen Lehrkräften sollte die Kenntnis einer modernen Fremdsprache verlangt werden.

VII.

Von allen modernen Fremdsprachen eignet sich das Deutsche aus sprachgeschichtlichen und praktischen Gründen zu diesem Zwecke am besten.

VIII.

Im englischen Unterrichte sollte das Deutsche bei Deutsch lernenden Schülern als Hilfssprache und pädagogisches Hilfsmittel herangezogen werden, ähnlich wie das Englische beim deutschen Unterrichte. (Vergl. oben These III.)

IX.

Da ein wirklich gründliches Sprachverständnis selbst der Muttersprache, nur durch den Sprachenvergleich erzielt werden kann, so ist das Studium des Deutschen an unseren Volksschulen obligatorisch zu machen.

X.

Ein harmonisches Ergänzen und ein systematisches Ineinandergreifen des Unterrichtes im englischen und im deutschen Departement ist in den meisten Fächern anzustreben, besonders aber beim Aufsatze und beim Studium der Sprachlehre in den beiden Sprachen.

Nur Thesen I—IV sind so weit in etwas veränderter Fassung zur Annahme gelangt, indem dem kategorischen „soll" (Th. II, III, IV) die milderen Wörtlein „wünschenswert", „darf", „sollte" substituiert wurden. Mit dem Vivat sequens wird im Oktober begonnen werden. Unzweifelhaft wird vor allem These III durch die auf die erste Hauptversammlung des Lehrertages (1. Juli) angesetzte „Allgemeine Besprechung" (c) desselben Themas an Interesse gewinnen.

Ein Prognostikon, den voraussichtlichen Besuch der Cincinnatier in Chicago betreffend, wage ich nicht zu stellen. Bislang hiess es: Es ist ja noch gar nichts über das Programm bekannt. Dem ist jetzt abgeholfen—also:

Vederemo und hoffen wir das Beste! Am 3. Juni, leider zu spät für diesen Brief, findet die Versammlung des deutschen Lehrervereins statt, und da mag sich die Sache einigermassen klären und runden. Schliesslich: Wer halt kommt, der ist da! So ist's von jeher gewesen und so wird's auch wohl bleiben. ***

Kalifornien.

Der kalifornische Verein von Lehrern der deutschen Sprache hielt am 8. April seine regelmässige vierteljährliche Versammlung in San Francisco ab. Dr. Julius Goebel von der Stanford Universität sprach über das Thema: Schiller und der deutsche Unterricht. Er führte aus, wie früher, bis Mitte des neunzehnten Jahrhunderts, nur die alten Klassiker wert gehalten wurden, und nur vereinzelnte Lehrer ihre Schüler darauf hinwiesen, dass auch Deutschland eine klassische Literatur habe. Seitdem ist vieles anders geworden. Wir Lehrer des Deutschen haben so viel anziehenderes Material als die „klassischen" Drillmeister und brauchen nicht nur grammatisches Stroh zu dreschen, sondern können unsere Schüler mit Liebe und Begeisterung für das Edle und Schöne in der Literatur erfüllen. Und dies können wir nicht besser tun als an der Hand Schillers, der selbst viel Schönes und Geistreiches über die deutsche Sprache und Literatur ausgesagt hat, besonders in seinen Essays „Über die ästhetische Erziehung des Menschen", „Anmut und Würde", und über naive und sentimentale Dichtung. Sein Ausspruch: „Die Sprache ist der Spiegel unserer Nation" hat allen unseren grossen deutschen Sprachgelehrten, wenn auch oft unbewusst, vorgeschwebt. Schillers Gedichte und Dramen können immer der Glanzpunkt des deutschen Unterrichts bleiben.

Nach Professor Goebel ergriff Professor Cooper, ebenfalls von Stanford, das Wort und sprach darüber: Was kann und soll unser Verein leisten? Als Resultat seiner Anrede wurde ein Komitee bestehend aus ihm sowie aus Herrn V. Buehner von San Jose und Fräulein Florence Hanna von Oakland ernannt, um in der Herbstversammlung einen Kursus für die Hochschulen Kaliforniens vorzulegen und eine Liste von den empfehlenswertesten Lehrbüchern und Texten aufzustellen.

Der hundertjährige Todestag Schillers wurde in den grösseren Städten Kaliforniens, San Francisco, Los Angeles, Oakland, San Jose u. a., gebührend gefeiert, und es wurde die Gelegenheit benutzt, um wieder einmal an das Selbstgefühl der Deutschen zu appelieren. Leider stehen Ihrem Korrespondenten nicht genügend Daten zur Verfügung, um eine Schilderung der verschiedenen Feiern zu geben. In San Francisco fand natürlich die imposanteste Festlichkeit statt, deren Hauptteil um das Riedelsche Schiller-Goethe Denkmal im Golden Gate Park abgehalten wurde. Möge der Eindruck und das Gefühl des Zusammengehörens, das diese Feiern hervorriefen, nicht so bald verschwinden!

Seit der Niederschrift des Obigen hat sich an der Stanford Universität etwas ereignet, was sicher unter allen, welche die Stellung des Deutschtums in diesem Lande am Herzen haben, eine grosse Sensation hervorgerufen hat. Dr. Julius Goebel, seit dreizehn Jahren Professor der germanischen Sprachen und Literatur an der Stanford Universität, ist plötzlich summarisch entlassen worden. Wer mit der Laufbahn von Dr. Goebel bekannt ist, der weiss, wie er stets als Vorkämpfer in den Reihen der Deutschamerikaner gestanden und wie er in Wort und Schrift für die Hebung der deutschen Sprache und Literatur besonders an den höheren Schulen dieses Landes gewirkt hat, sowie auch für eine bessere Würdigung der Pionier- und Kulturarbeit, die dieses Land den Deutschen verdankt. Sein jüngstes Werk „Das Deutschtum in Amerika" ist hüben wie drüben mit grosser Anerkennung aufgenommen worden.

Auch Professor Albin Putzker, der Nestor der Deutschen an unserer Staasuniversität, wurde fast zu derselben Zeit an Gehalt und Stelle reduziert. Dies ist gleichfalls zu bedauern, und es ist erfreulich zu berichten, dass der deutschamerikanische Nationalverband von Kalifornien sich seiner Sache angenommen hat und einen Protest gegen jene Reduktion in Gang gesetzt hat. Es wäre nur zu wünschen, dass dieser Verband Ähnliches für Professor Goebel tun könnte, denn dieser hat wie kein anderer in diesem Lande für die Prinzipien gewirkt, die dieser Verband ausspricht. Leider scheint aber aus verschiedenen Gründen keine Neigung vorhanden zu sein, auch für Professor Goebel einzutreten. Es ist die alte Geschichte, trotz der feierlichsten Beteuerung des Gegenteils — die Deut-

schen können nun einmal nicht zusammenhalten, und man hat recht, wenn man sagt, wo man zwei Deutsche zusammenfindet, da findet man drei verschiedene Meinungen. Wir feiern grosse Feste zu Ehren Schillers, aber wir beherzigen nicht seine Worte: Seid einig, einig, einig! **V. B.**

Milwaukee.

Versammlung der Lehrer des Deutschen. Die letzte dieser Versammlungen für das laufende Schuljahr fand am 11. Mai in der 7. Distriktsschule statt. Der Supt. des Deutschen, Herr Abrams, hatte auf die Tagesordnung eine Besprechung der von Supt. Pearse angeordneten sogenannten „helping half hour" gesetzt, in welcher über die Anwendung dieser letzten halben Stunde des Nachmittags, sowie über die Erfahrungen der Lehrer bezüglich der Nützlichkeit und des Erfolges derselben berichtet werden sollte. Es ist schon in einer früheren Korrespondenz meinerseits auf diese Einrichtung hingewiesen, und ich will nur kurz wiederholen, dass die Lehrer sich in dieser halben Stunde (3—3½ Uhr) mit den zurückgebliebenen und schwachen Schülern beschäftigen sollen. Im allgemeinen wurde günstig über diese Einrichtung berichtet. Man habe hier Gelegenheit, sich den schwachen Schülern allein zu widmen, und wenn dies in freundlicher und liebevoller Weise geschehe, wobei man den Schülern Mut zu machen suche und ihnen zeige, dass sie dieses Nachbleiben nicht als eine Strafe anzusehen hätten, so würde der Erfolg sicher nicht ausbleiben. Dabei wäre aber nicht ausgeschlossen, dass man nicht auch zuweilen unachtsame und faule Schüler im Deutschen zurückbehalten könne, gewiss, und für die solle es eine Strafe sein, und auch diese Strafe würde dann für solche Schüler eine heilsame Wirkung haben; jedoch wäre dies mehr Ausnahme, und nicht Regel. Auch wurde dann noch auf einen Punkt hingewiesen, der recht wichtig für den deutschen Lehrer und seine erfolgreiche Wirksamkeit sei, nämlich dass er sich, so viel wie nur immer möglich sei, bestreben solle, mit den englischen, oder Klassenlehrern, ein freundliches, kollegialisches und harmonisches Verhältnis anzubahnen und zu erhalten. Dann würden auch die Klassenlehrer manchmal gern ihnen einen Schüler überlassen, den sie sonst haben wollten. Im ganzen wurde also über diese Einrichtung günstig berichtet, und es stellt sich dabei heraus, dass man dadurch an den Ehrgeiz der Schüler appelliert, nämlich in der Weise, dass sie eine halbe Stunde früher zu Hause gehen können, wenn sie treu und fleissig ihre Schuldigkeit während der Schulstunden tun. Diese neue Regel mag zur Nachahmung empfohlen werden.

Neues Schulgesetz in der Legislatur angenommen. Milwaukee wird also im Juli ein neues Schulgesetz bekommen, welches den Modus der Ernennung der Schulräte, oder wie sie jetzt genannt werden, der Direktoren, ändert, und zwar sollen sie jetzt von den Bürgern erwählt werden. Die betreffende Vorlage ist vorige Woche in Madison angenommen und so zum Gesetz geworden, obgleich heftige Opposition dagegen erhoben wurde. Als Grund wurde angegeben, dass durch die Wahl vom Volk die Politik wieder in den Vordergrund treten würde, und die sollte möglichst aus der Schulverwaltung fern gehalten werden. Doch die Politik wird wohl nie gänzlich aus der Schule entfernt werden. Die Befürworter des neuen Gesetzes heben zu seinen Gunsten hervor, dass durch die Wahl des Schulrats das Volk der Schule näher zu stehen kommt, und das sollte der Fall sein, und zwar so nahe wie möglich. Dann bestimmt das neue Gesetz auch, dass die Zahl der Schulräte auf 12 reduziert wird; bis jetzt waren es 23, nämlich für jede Ward ein Vertreter. Vorerst werden diese 12 Männer durch den County-Richter ernannt, und nach je 2 Jahren scheiden 4 aus, an deren Stelle dann andere vom Volke erwählt werden. Nun, es ist ein Versuch, und hoffentlich bewährt sich die Sache ,aber eine Notwendigkeit für einen Wechsel des Modus lag nicht vor, denn seit einigen Jahren hatten wir einen ausgezeichneten Schulrat, bestehend aus Männern, die mit Ernst und Geschick an ihre so ernste und wichtige Aufgabe herantraten und sie zu lösen versuchten. Dass in der Schulverwaltung viel Arbeit zu bewältigen und viele Geschäfte zu verrichten sind, lässt sich denken, und da nun die Zahl der Männer auf die Hälfte reduziert wird, so wird die Arbeitslast verdoppelt. Das wird dan wohl dazu führen, dass die Schulräte späterhin auch salariert werden, wie es ja auch mit dem Stadtrat und dem Countyrat geschieht. Zu hoffen ist, dass sowohl bei der ersten Ernennung wie bei den späteren Wahlen immer passende und tüchtige Männer in das Amt kommen, die die nötige Bildung und Fähigkeit besitzen, vor allen Dingen aber auch keine engherzigen, verbohrten

und verbissenen Nativisten, denn die gehören auf keinen Fall in einen Schulrat. Jedoch könnten auch solche Burschen dem deutschen Unterricht wohl kaum gefährlich werden, so lange noch die Mehrzahl der Mitglieder des Schulrats aus Deutschamerikanern besteht. Doch gibt es leider auch unter den letzteren mitunter erbärmliche Renegaten, die vom Deutschtum nur noch den deutschen Namen übrig behalten haben, und auch der wird ihnen oft zur Last, so dass sie ihn wie einen alten Handschuh fortwerfen. Doch, es muss auch solche Käuze geben. **A. W.**

New York.

Verein der deutschen Lehrer New Yorks und Umgegend. Wie ein Feldherr keine Armeen aus der Erde stampfen kann, so kann auch ein Berichterstatter unmöglich viel Interessantes berichten über eine Versammlung, in welcher kein Vortrag gehalten wurde. Eine solche war die Versammlung des Vereins der deutschen Lehrer New Yorks und der Umgebung am 6. Mai in New York. Herr Dr. Tombo, welcher im April in Newark den ersten Teil seines Vortrages über den "Allgemeinen deutschen Sprachverein" gehalten, hatte uns für die Maisitzung die Fortsetzung und den Schluss dieses Vortrages in Aussicht gestellt. Leider war er verhindert zu erscheinen, da er sich im „wunderschönen" Monat Mai, der ja in diesem Jahre zum grössten Teil recht reglementswidriges Wetter brachte, eine starke Erkältung zugezogen hatte. — Der Besuch der Versammlung war sehr schwach. Man merkte es, dass wir im Zeichen der Schillerfeiern standen. Schillerfeiern in Deutschland, Schillerfeiern in Amerika, Schillerfeiern in New York, Schillerfeiern in der Umgebung, Schillerfeiern an den Universitäten, Schillerfeiern in den Hochschulen und Volksschulen, Schillerfeiern in grossen, Schillerfeiern in kleinen Vereinen. Ja unser Verein hätte beinahe selbst eine eigene Schillerfeier gehabt, dank der energischen Initiative des Herrn Joseph Winter. Wie sollte man da nun noch Zeit und Sinne haben für eine simple monatliche Sitzung des Vereins der deutschen Lehrer New Yorks und der Umgebung! In bezug auf unsere geplante Schillerfeier ist man versucht, das bekannte Sprichwort anzuführen: „Der Berg hat gekreisst und eine Maus geboren." Aber es passt nicht ganz. Es müsste vielmehr heissen: „Der Berg hat ganz gewaltig gekreisst und nicht einmal ein winziges Mäuslein geboren."

Aller guten Dinge sind drei, sagt ein anderes Sprichwort. In unserer heutigen Sitzung erfuhren wir, dass mitunter auch aller schlechten Dinge drei sind.

Nummer 1: Kein Vortrag.

Nummer 2: Schwacher Besuch

Nummer 3: Seit länger als einem Jahre waren uns für unsere monatlichen Sitzungen die gastlichen Tore des deutschen Pressklubs in No. 21 City Hall Place in New York geöffnet. Neben der Pflege des Geistes gab es dort auch hinreichend Gelegenheit, dafür zu sorgen, dass der Leib nicht zu kurz kam. Heute aber waren Küche und Keller leer. Der freundliche Herbergsvater war mit Frau, Kind und Kegel, mit Koch und Kellner verschwunden. Alles war heute trocken. Wir sassen im Trocknen, die Verhandlungen waren trocken, und innerlich verspürten wir auch eine gewisse Trockenheit. Daher wurde am Schlusse der Sitzung, in der nur Routinegeschäfte erledigt wurden, beschlossen, die Versammlung im Juni wieder in Newark bei Birkenhauer und Baumann, Ecke South Orange Ave. und Morris Ave., abzuhalten, wo wir ja auch im Trocknen sitzen können, in jeder anderen Beziehung aber nicht über Trockenheit zu klagen haben werden, besonders da Herr Dr. Tombo bereit ist, den heute ausgefallenen Vortrag im nächsten Monat nachzuholen.

Mit der Sitzung im Juni in Newark wird unser Vereinsjahr zum Abschluss kommen. Wenn wir einen Rückblick auf dasselbe werfen, so dürften wir nicht ganz zufrieden damit sein. Abgesehen von der Verlesung eines ausführlichen Jahresberichtes seitens eines unserer Mitglieder in der Oktoberversammlung bekamen wir bis jetzt nur 4 Vorträge zu hören. Die Herren, die sich durch solche verdient machten, waren Dr. Wahl, Dr. Tombo und Dr. Voelkel. In der ersten Versammlung war der Besuch befriedigend. In den späteren Versammlungen liess er merklich nach. Fragen wir, woher diese Lauheit? so dürfte sich wohl eine Antwort darauf finden. In New York sind pädagogische, gesellige und andere Vereine wie Pilze aus der Erde geschossen. Neuerdings gesellten sich zu den bisherigen „Die Gesellschaft der deutschen Vereinigungen" (in anderen Städten deutscher Zentralverein genannt) und der „Zweigverein des Allgemeinen deutschen Sprachvereins". Jeder Verein hat gewöhnlich seine monatlichen

Sitzungen und womöglich auch sein jährliches Stiftungsfest mit Festessen. Die Darwinsche Theorie vom Kampfe ums Dasein unter den Kreaturen der Schöpfung findet wohl auch auf die Vereine unter sich Anwendung. Wird der Verein der deutschen Lehrer New Yorks und der Umgegend in diesem Kampfe unterliegen? H. G.

II. Umschau.

In der am 25. Mai abgehaltenen Monatsversammlung des Baltimorer Zweigvereins des Deutschamerikanischen Nationalbundes wurde beschlossen, den deutschamerikanischen Lehrerbund einzuladen, seine Jahreskonvention im Jahre 1907 in der Stadt Baltimore abzuhalten. Es wird angenommen, dass die in jenem Jahre stattfindende Yorktown Centennialfeier, während welcher die Fahrpreise jedenfalls sehr ermässigt sein werden, Vielen zu einem Besuch im Osten Veranlassung geben wird.

Warum nimmt der Deutsche im öffentlichen Leben dieses Landes nicht die ihm zukommende Stellung ein, und was kann geschehen, ihm dazu zu verhelfen? Angeregt durch die Ansprache des Herrn Richard von Appiano gelegentlich der Delegatenversammlung des Deutschamerikanischen Nationalbundes zu St. Louis (siehe Maiheft, Seite 164) äussert sich Herr Oscar Loeffler, ein hervorragender deutschamerikanischer Geschäftsmann Milwaukees, unter anderem wie folgt: „Meine persönlichen Beobachtungen haben mich überzeugt, dass der Deutsche im Durchschnitt seinem nur englisch sprechenden Mitbürger an allgemeinem Wissen, an Gründlichkeit und Fleiss, an allem auch, was man gemeinhin Erziehung und Bildung nennt, mindestens ebenbürtig, oft überlegen ist. Soweit die Klage, dass die Deutschen im öffentlichen Leben nicht die ihnen zukommende Rolle spielen, begründet ist, ist sie, wie ich fest glaube, zum grossen Teil der Scheu der Deutschen zuzuschreiben, öffentlich zu reden. Diese Scheu wurzelt im Bewusstsein ihres Unvermögens, die englische Sprache in öffentlicher Rede völlig zu bemeistern. Dieses nimmt ihnen die nötige Sicherheit, sie werden verlegen, müssen nach Ausdrücken suchen und leisten nicht ihr Bestes. Daher werden die Deutschen in diesem Lande erst dann die ihnen gebührende Stellung einnehmen, wenn sie vollkomen so fliessend Englisch sprechen können, wie die Angloamerikaner. Mein Rat ist darum, sprecht so viel wie möglich mit Leuten, die tadellos englisch reden, übt euch mehr in öffentlicher englischer Rede, verkehrt mehr mit euren nur englisch sprechenden Nachbarn und nährt die Freundschaft mit gebildeten Amerikanern. Je näher sich Deutsche und Amerikaner kennen lernen, eine desto bessere Meinung bekommen sie von einander. Wie viele Vorurteile könnten noch zwischen Deutschen und Amerikanern zum Wohle beider Klassen beseitigt werden!

Darum lernt gut englisch reden, und nachdem ihr es gelernt habt, ihr vielen gebildeten Deutschen, denen es in dieser Hinsicht noch mangelt, dann nehmt auch Anteil am öffentlichen Leben, und die euch zukommende Stellung kann euch nicht entgehen. Wenn es auch wahr ist, dass öffentliche Stellungen oft undankbar sind, so müsst ihr doch bedenken, dass jedermann als Bürger der Öffentlichkeit gegenüber gewisse Verpflichtungen hat, denen er sich zu entziehen kein moralisches Recht hat."

Nachdem der bekannte Millionär Carnegie bereits vierzig Millionen Dollars für den Bau von städtischen Büchereien hergegeben und auf diese Weise einem Fünftel der Gesamtbevölkerung Nordamerikas und acht Millionen Lesern im Auslande die Benutzung von Büchern möglich gemacht hatte, und nachdem er mehr als fünfzig kleine Hochschulen mit Schenkungen bedacht hatte, wurde in der letzten Maiwoche bekannt gemacht, dass Herr Carnegie kurz vor seiner Abreise nach Europa weitere zehn Millionen Dollars gestiftet hatte, um College- und Universitätsprofessoren, die das leistungsfähige Alter überschritten haben, in den Ruhestand zu setzen. Nach den Bestimmungen wird die Summe in die Hände von fünfundzwanzig Verwaltungsräten gelegt, die ihre Nachfolger selbst wählen. [Zu diesen gehören Dr. A. I. Hadley,

Yale; Dr. Harper, Chicago; Präs. Prichard, Mass. Inst. of Technology; Dr. Thos. McClelland, Knox College.] Zum besseren Verständnis sei ein Auszug aus dem Schenkungsbrief des Herrn Carnegie hier mitgeteilt:

„Die Stiftung bezieht sich auf die Professoren von Privatanstalten, ohne Unterschied von Rasse, Geschlecht, Glauben oder Farbe. Wir müssen jedoch annehmen, dass die Staats- und Kolonial-Regierungen [das betrifft die Ver. Staaten und Kanada], die höhere Erziehungsanstalten gegründet haben und sie unterhalten, vorziehen werden, dass die Beziehungen ausschliesslich staatliche bleiben. Es gibt noch eine Klasse von Anstalten, die der Staat nicht unterstützt, ja, deren Grundgesetz die Staatshilfe sogar verbietet, nämlich die religösen Anstalten. Viele dieser, vor vielen Jahren gegründeten Schulen waren einst streng kirchlich, sind jedoch heute allen Menschen jeder Glaubensrichtung zugängig; solche Schulen sind nicht als religiöse zu betrachten. Nur solche Anstalten, die unter der Verwaltung einer religiösen Sekte stehen, oder bei denen die Mehrzahl der Mitglieder der Aufsichtsbehörde, die Lehrer oder die Studenten irgend einer besonderen kirchlichen Sekte angehören, oder die irgend einen theologischen Beweis fordern, sind von den Wohltaten dieser Schenkung ausgeschlossen."

Carnegies Beispiel hat Nachahmung gefunden. Rektor Stevenson, Präsident der Alumnenvereinigung der Universität von New York, hat sich erboten, zu einem Pensionsfonds für die Professoren dieser Anstalt, der von ihren früheren Schülern aufgebracht werden sollte, $25,000 beizusteuern.

Dr. Chas. F. Thwing, Präsident der Western Reserve University, veröffentlicht in „Harper's Weekly" einen Aufsatz über „Das Gehalt des College-Professors". Danach erhält der bestbezahlte Profesor an Brown Univ. $3000 bis $3150, Chicago Univ. 3000 bis 7000, Cornell 3000—4000, Dartmouth 2500, Hamilton 1800—2000, Harvard 2000—6500, Illinois 2000—3250, Minnesota 2250—2400, Indiana 2000—2400, Pennsylvania 1800—3000, Williams 2500, Western Reserve 2000—3000, ein „Instructor" dagegen erhält an der Chicago Univ. $1000 bis 1500, Cornell 750, Harvard 500—2000, Illinois 700—1000, Minnesota 700—1200, Indiana 600—1000, Western Reserve 750—1200. In einigen kleineren Colleges von nationalem Rufe, sagt Dr. Thwing, betrachte man $1500 bis $1800 als das Maximum. Gegenwärtig erhielten vier Professoren der juristischen Fakultät der Universität Harvard je $6500, einer $6000, und ein anderer $5550; vierzehn Mitglieder der Fakultät für Kunst und Wissenschaft je $5000; Profesoren der medizinischen und theologischen Fakultät $4500. Der grosse Unterschied zwischen dem Gehalt der Professoren an der Spitze einer Abteilung und dem der „Instructors" springe in die Augen. „Das Zahlen besserer Gehälter ist in unserer Zeit mit besonderen Schwierigkeiten verknüpft", meint Dr. Thwing. „Erstens scheint eine grosse Bereitwilligkeit vorzuherrschen, mehr Geld in schöne Gebäude und in den Lehrapparat zu stecken als in Lehrergehälter. Die Menschen geben das Geld den Colleges viel leichter zum Bau von Bibliotheken, Hallen und Kapellen. Diese schönen Gebäude kann man sehen, und Gedenktafeln können den Vorbeigehenden von der Freigebigkeit des Schenkers erzählen. Aber jetzt, nachdem Herr Carnegie das gute Beispiel gegeben hat, werden vielleicht andere folgen, die ihr Geld dem unsichtbaren, weniger augenfälligen Werke des Lehrens geben."

Preussen. Der bedeutende Mitarbeiter Falks, der Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Schneider, ist in der ersten Maiwoche, wenige Tage nach seinem 79. Geburtstage, in Berlin zur letzten Ruhe gebettet worden. Leider hat er den Ehrentag nicht erlebt, den ihm die preussische Lehrerschaft zur Einweihung des Falk-Denkmals, das auch sein Bildnis als Relief zieren wird, bereiten wollte. Mit der Geschichte des preussischen Volksschul- und Seminarwesens, vor allem in der Periode des Aufschwunges, da der unvergessliche Falk an der Spitze des preussischen Unterrichtswesens stand, ist sein Name auf das engste verbunden.

Bühnensprache und Schulsprache. In Hamburg kämpft man nun schon über ein Jahr lang mit ausserordentlicher Verve für und wider die Einführung der Bühnensprache in die Schule. Aktuell wurde die Frage besonders durch die namentlich von Lehrern beiderlei Geschlechts frequentierten Vortragskurse, die der gefeierte Schauspieler und Rezitator Emanuel Stockhausen im Auftrage der Oberschulbehörde veranstaltet. Kaum hatte nämlich die bekannte „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung" diese Kurse

ins Leben gerufen, so begannen auch schon die Glieder der Stockhausen-Gemeinde eine rührige Agitation für die Reform der Aussprache, und immer mehr Kollegen fingen an, mehr oder weniger bühnengerecht zu „s c h prechen", ein Bestreben, das von den treuen Anhängern des norddeutschen Idioms als unnatürlich und abgeschmackt empfunden und oft in recht verletzender Weise karikiert wurde. Seitdem wird nun überall, wo Schulmeister zusammenkommen, mit orthoepischen, orthographischen, grammatischen, phonetischen, ja sogar mit politischen und Gott weiss was für Gründen jeder der beiden Standpunkte behauptet. Natürlich ging der Streit auch in die Lehrerpresse über: die „Pädagogische Reform" brachte eine ganze Kette von Abhandlungen für und gegen die Neuerung. Endlich sollte in einer Versammlung unseres grössten Vereins, der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens", die Polemik zum Austrag kommen, und so kam es, dass die Parteien am 3. Mai in einer grossen, vierstündigen Redeschlacht aufeinander losstürzen konnten.

Den einleitenden Vortrag hielt vor etwa 250 Zuhörern der hiesige Seminarlehrer Herr Jahrmakt, der in wohltönender, durch eingeflochtene Deklamationen belebter Rede folgende Thesen verfocht:

1. Es ist anzustreben, dass die Bühnensprache auch für die Schule als mustergültige Aussprache Geltung gewinne.

2. Nicht nur für die Deklamation und den Lesevortrag, sondern auch für die Unterrichts- und Verkehrssprache der Schule sei die Bühnensprache massgebend.

3. Die Norm für diese Aussprache geben die „Grundzüge der Bühnenaussprache" von Prof. Th. Siebs.

Interessant ist es nun, das gerade die „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung", die doch der ganzen Bewegung gleichsam Hebammendienste geleistet hat, eine Gegenthese einbringen liess. Dieser scheinbare Widerspruch erklärt sich daraus, dass es jener Vereinigung bei der Anbahnung der Stockhausen-Kurse vor allem darauf angekommen war, die schulgemässe Misshandlung der Poesie durch künstlerische Behandlung derselben in der Schule zu verdrängen, während der genannte Vortragsmeister in seinen Kursen das Hauptgewicht auf das mehr äusserliche Moment einer Ausspracheschulung zu legen schien. Nun widerstreitet aber die Beeinträchtigung der provinziell gefärbten Sprechweise insofern den Bestrebungen der Vereinigung, als diese gerade in der Pflege des Heimatlichen, Bodenständigen, Individuellen die einzig mögliche Grundlage aller künstlerischen Erziehung sieht und somit gegen die uniformierende Tendenz der Bühnensprachler Front machen muss. So geht es denn wie mit dem Zauberlehrlinge: „Die ich rief, die Geister, die werd' ich nicht mehr los!" Diese Geister bestreiten nämlich entschieden, dass die jetzige Schulsprache den Anspruch erheben dürfe, eigenes, bodenständiges Erzeugnis des Volkstums zu sein; sie sei weiter nichts als ein künstlich konstruiertes Schulmeistermachwerk, das erst durch Angleichung an die allgemeingültigen Normen der Bühnensprache Daseinsberechtigung erlangen könne. Am Schlusse der hochgehenden Debatte brachte die mit Spannung erwartete Abstimmung das enttäuschende Ergebnis, dass erst die Thesen Jahrmakts und dann auch die Gegenthese mit ganz geringer Stimmenmehrheit abgelehnt wurden. Die Sache ist mithin für Hamburg noch nicht spruchreif geworden.

Ungarn. Auch in den deutschen Schulen Ungarns hat man Schiller gebührend gefeiert, so berichtet der in Kronstadt herausgegebene „Schul- und Kirchenbote": Noch ist, Gott sei Dank, das Bewusstsein lebendig, dass das, was Kraft gewinnen soll in den Herzen, durch die Schule in sie zu pflanzen ist. Und Schiller — das ist der Sinn der Feier — soll Kraft gewinnen in unseren Herzen. Schiller soll uns sein ein Erzieher und ein Führer.

Russland. Stand des Volksschulwesens. Mit Ende des Jahres 1900 hatte Russland 86,445 Schulen mit 4,732,827 Schulbesuchenden und 174,495 Lehrpersonen. Alles zu wenig für 140 Millionen Einwohner. Um die Zahl der Schulen und damit auch die Volksbildung zu heben, wurde jetzt in Russland eine Geldsammlung eingeleitet behufs Errichtung von Schulen. Auch die Russen kommen zu der Einsicht, dass Wissen Macht ist!

III. Vermischtes.

Schiller vom feudalen Standpunkte aus. Hochgeehrter Herr Philisterialrat! Ihrem Wunsche, dass bei den Vorbereitungen zur Jahrhundertfeier des Todestages des Herrn Friedrich von Schiller durchweg die wohlerworbene Nobilitierung des Dichters zum Ausdruck kommen möge, muss ich aus voller Seele zustimmen. Sie haben recht, eine höhere Anerkennung konnte dem biederen Schwaben nicht zuteil werden, als die Erhebung in den grossherzoglich sächsischen Beamtenadel, der gleich nach dem thüringischen Uradel rangiert. Auch ich finde in den Versuchen, den Gefeierten seinem durch ungewöhnlichen Fleiss errungenen Stande wieder zu entreissen und einfach als gemeinen „Friedrich Schiller" in der Literatur fortvegetieren zu lassen, eine bürgerliche Anmassung sondergleichen. Diesem Beginnen muss auf das kräftigste entgegengewirkt werden. Anderseits sollte aber auch die plebejische Drolerie bekämpft werden, welche Leute vom Schlage von Schillers als „Dichterfürsten" zu stempeln beliebt! Bleiben wir bei der Stange: „von Schiller-Denkmal", „von Schiller-Feier", „von Schillers-Räuber" u. s. w. Das „von" erscheint mir sogar wichtiger als der „Friedrich". In vorzüglicher Hochachtung Ihr ergebener von Schorsch.

(Aus der „Jugend".)

Schilleranekdoten. 1) In der Karlsschule durften die Schüler am Sonntag die Weste nur mit drei Knöpfen schliessen, um das Jabot breit herausstehen zu lassen; in der Woche mussten sie vier Knöpfe schliessen. Die putzsüchtigen unter den jungen Leuten knöpften aber auch an den Schultagen nur drei zu und freuten sich über den weitausgelegten Busenstreif. Einst wurde Schillers Nebenmann von dem vorgesetzten Offizier darüber zurechtgewiesen und entschuldigte sich mit dem Vorgeben, der Knopf sei zufällig aufgesprungen. Am andern Tage war Sonntag; Schiller hatte gedichtet und kam unbekümmert um die militärische Regel mit geschlossener Weste zur Parade. Hauptmann Schmeckenbecher machte ein finsteres Gesicht. „Schiller!" — „Herr Hauptmann?" — „Was ist heut für ein Tag?" — „Hm — Sonntag!" — „Mit wieviel Knöpf' ist das Gilet am Sonntag geschlossen?" — „Hm — mit drei." — „Wieviel hat Er zu?" — „Ich? — Eins, zwei — drei — vier." — „Wie kommt das?" — „Ah — 's ischt mir einer zugesprunge!"

2) Ein Münchener Lohnkutscher namens Krenkel, ein rechtes Volksoriginal und eine Art Münchener „Eckensteher Nante", bekam einmal von seiner schon erwachsenen Tochter ein Gedicht zum Namenstag. Dieses mochte aber dem guten Krenkel ein wenig zu schlecht gemacht und noch schlechter geschrieben erscheinen; kurz, man erzählt, dass er es zornig in Stücke zerrissen und ihr vor die Füsse geworfen habe mit den donnernden Orakelworten: „Lies den Schüllinger, Dirn, miserablige, so kriagst a Püldung!"

3. Dass Herzog Karl von Württemberg nicht nur der „Tyrann" war, als den ihn eine voreingenommene Auffassung hinzustellen sich immer bemüht, sondern dass er seine Pfleglinge oft auch durch recht humorvolle Einfälle erfreute, dafür diene folgendes Beispiel: Der Herzog hatte von Schillers Gabe, Personen nachzuahmen, vernommen, da forderte er ihn eines Tages auf, auch einmal an ihm sein Talent zu erproben. Trotz aller Weigerung des nicht gerade angenehm Überraschten bestand der Herzog auf seinem Verlangen. Da bat ihn Schiller um die Überlassung seines Stockes, nahm Geberden und Redeweise seines Herrn an und begann diesen ins Verhör zu nehmen. Der Herzog ging auf den Spass ein und gab Antworten, mit denen der markierte Inquisitor nicht zufrieden sein konnte. Darauf fuhr dann Schiller auf, ganz nach der Art des Herzogs: „Potz tausend Sackerment, Er ist ein Esel!" bot dabei der in seiner Nähe stehenden Gräfin Franziska von Hohenheim den Arm und gab sich den Anschein, als wolle er mit ihr davonlaufen. Da rief der joviale Herzog, mit Humor auf die von ihm heraufbeschworene Situation eingehend: „Hör' Er, lass er mir die Franzel!"

Schulhumor. Lehrer: „Was bedeutet es: im Schweisse deines Angesichts sollst du dein Brod essen?" — Schüler: „Du sollst so lange essen, bis du schwitzt."

Die Hauptsache. „Du, Elschen, warst ja auch mit in der Schülervorstellung im „Tell". Sag' doch mal, wie es dir gefallen hat?" — „Gut, Papa, aber ... wer kriegt denn eigentlich den Apfel?"

Jugend von heute. Sitzt da neulich ein Schwarzwälder Bürgermeister, in seine Akten vertieft, am Rathaustisch, als mir nichts, dir nichts die Tür aufgeht und ein 13jähriger Schulknabe, das Hütchen auf dem Kopf und den Schulranzen auf dem Rücken, hereinstolpert. — Dag Burgemaischter. — Na, was ist denn los? — Den Lehrer N. will ich verklagen. — Was dir nicht einfällt! Und weshalb denn? — Er hat mir vorhin im Unterricht eine Ohrfeige hingeschlagen. — So, so, und die hast du natürlich gar nicht verdient gehabt? — Verdient schon, aber! — Was aber? — Im „—— Volksblatt" ist letzten Herbst gestanden, die Lehrer dürfen jetzt gar keine Ohrfeigen mehr austeilen, auch keine Schläge mehr auf den Sitz, einzig noch auf die Händ. — Sag doch einmal, kleiner Freund, hast du daheim vom Vater nicht auch schon Ohrfeigen bekommen? — Der sollt sich einmal unterstehen! — Ah so? Weisst du, um wegen Überschreitung des Züchtigungsrechtes gegen den Lehrer gesetzlich vorgehen zu können, muss ich vor allem genau feststellen, wie stark die verabfolgte Dachtel gewesen ist. Zieh also gefälligst dein Hütchen herunter und tritt etwas näher zu mir, mein Sohn! — (Geschieht; er versetzt ihm eine gelinde Ohrfeige): Ist sie vielleicht so stark gewesen? — O, aber viel stärker! — (Gibt ihm eine bedeutend stärkere): Also wohl so stark! — Hm, noch etwas fester. — (Haut ihm eine hinter die Ohren, dass ihm der Kopf brummt): Immer noch stärker? — Nein, Ihr wüschter Chaib, so fest aber doch nit gar! (Ab mit Geheul.) — So schreibt die „Konstanzer Zeitung"!

Vom Volksschullehrer zum Ministerpräsidenten. Der ehemalige Volksschullehrer und bisherige Kultusminister Christensen ist bei der jüngst erfolgten Demission des Gesamtministeriums vom Könige von Dänemark mit der Neubildung des Kabinetts beauftragt worden und wird ausser dem Präsidium die Ministerien des Krieges und der Marine übernehmen.

G. H. L.! Indem dass Sie meiner Tochter Auguste eine gänzlich unschuldige Ohrfeige gegeben haben, und dazu noch auf den Kopf, verbiete ich Ihnen ganz ergebenst, dass mir das nicht wieder vorkommt. Wenn Sie durchaus hauen müssen, dazu sind die andere Kinder da, nicht meine Auguste. Achtungsvollst X.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Unterrichtspraxis im Sinne naturgemässer Reformbestrebungen für das Gesamtgebiet des ersten Schuljahres und ihre theoretische Begründung vom Standpunkte der Kinderpsychologie. Von L. F. Göbelbecker. I. Teil: Methodologische Monographien; II. Teil: Lehrproben, methodologische Einzelwinke, Gedichte, Lieder, Spiele und Rätsel. Verlag: Otto Nemnich, Wiesbaden. Preis geb. M. 7.50.

Noch allzuoft ist es hierzulande der Brauch, die Arbeit des ersten Grades den jüngsten und damit auch naturgemäss den unerfahrensten Lehrkräften zuzuteilen, und man vergisst dabei, dass gerade dort für die spätere Schularbeit nicht nur, sondern für die gesamte Entwickelung des Kindes am meisten getan, aber auch am meisten verdorben werden kann. Dies wird dem aufmerksamen Leser des vorliegenden Werkes besonders klar werden; denn es öffnet ihm Perspektionen für die Arbeit im ersten Schuljahre, die dieselbe in vollständig neuem Lichte erscheinen lassen. Damit soll nicht gesagt sein, dass der Verfasser absolut Neues bietet. Vieles ist als Grundwahrheit in jedes auf rationeler Grundlage basierendes pädagogisches System übergegangen. Aber doch ist es interessant, seiner gründlichen und von Begeisterung getragenen Beweisführung zu folgen, sowie den Aufbau seines Systems zu betrachten. Heimatkundlicher Sachunterricht ist der Stammunterricht, von dem die Arbeit im ersten Grade ausgehen muss, und der dazu dienen wird, die dem Kinde von Natur inne wohnende Selbsttätigkeit stufenmässig zu gestalten und es auf dem Wege der Anschauung zur Selbständigkeit zu führen. Der zweite Band liefert ein fast unerschöpfliches Material für den Unterricht.

Das ganze Werk ist ein Fundgrube von anregenden Ideen für den denkenden Lehrer und darf mit den besten derartigen Erscheinungen auf einer Stufe genannt werden.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von W. Rein. Zweite Auflage. I. Band, zweite Hälfte. Preis des Halbbandes bei Bestellung vor Erscheinen des 3. Halbbandes M. 7.50. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1903.

Im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift (Seite 205) wiesen wir gelegentlich des Erscheinens des ersten Halbbandes auf das bedeutende Unternehmen hin, das ohnegleichen auf dem Büchermarkte irgend eines Volkes dasteht. Der vorliegende zweite Halbband bekräftigt nur dieses unser Urteil. Prof. Dr. Rein, der die verantwortliche Oberleitung neben der Bearbeitung einer Anzahl von Artikeln — hier „Charakter" und „Charakterblidung" — in Händen hat, hat die bedeutendsten Männer als Mitarbeiter gewonnen. So finden wir hier unter der grossen Anzahl Dr. Baerwald, Dr. Minch, J. Tews, Dr. Konrad Lange, Dr. E. von Sallwürk, Dr. Keller u. a. Das Werk verdient die Verbreitung, deren es sich erfreut, im weitesten Maasse, und es wäre nur zu wünschen, dass es auch bei uns Eingang in möglichst viele Lehrerbibliotheken finden möge.

M. G.

„Manual of German Etymology in its Relation to English" by Max Straube. Albright Publ. Co., 1947 Broadway, New York. Price $1.00.

Das vorliegende Handbuch — eine verkürzte Bearbeitung eines grösseren Werkes von dem nämlichen Verfasser — ist nicht nur ein wertvolles Hilfsmittel für englisch redende Schüler, die unsere Muttersprache zu erlernen wünschen, sondern auch ein ethymologisches Wörterbuch von unschätzbarem Werte für jeden Sprachlehrer. Ganz besonders kann es jedem Lehrer, resp. jeder Lehrerin des Deutschen an unseren Schulen aufs wärmste empfohlen werden.

Über den Zweck des Werkes lässt sich der Verfasser in der Vorrede wie folgt aus: „Wenn den Schüler deutsche Wörter auswendig lernen will, wie Baum, Vogel, Blatt, Tal, Zeitung, Herbst, Wolke, Zimmer, Knabe, brauchen, sterben, heben, so wird er das mit verhältnismässig geringer Mühe fertig bringen, wenn er weiss, dass der Baum stammverwandt ist mit dem englischen beam, Vogel mit fowl, Blatt mit blade, Tal mit dale, Zeitung mit tiding, Herbst mit harvest, Wolke mit welkin, Zimmer mit timber, Knabe mit knave, brauchen mit brook, sterben mit starve und heben mit heave."

Dieser den praktischen Zweck des Buches erklärende Satz deutet jedoch den Wert des von gründlichem Studium auf dem Gebiete der vergleichenden Sprachwissenschaft zeugenden Werkes nur in geringem Maasse an. Der hauptsächlichste Nutzen, den das Handbuch für jeden Sprachlehrer, besonders jeden Lehrer des Deutschen hat, liegt darin, dass letzterer durch dasselbe seine Kenntnis der deutschen sowie der englischen Sprache bereichern und in den Geist dieser beiden Sprachen eindringen kann.

In dem 300 Seiten starken Werke klärt uns der Verfasser über die Abstammung der gebräuchlichsten deutschen Wörter auf, führt ihre Ableitungen auf die lateinischen und griechischen Wurzeln zurück, zeigt die Veränderungen, welche die einzelnen Wörter im Alt- und Mittelhochdeutschen erfahren haben und legt besonderes Gewicht auf ihre Verwandtschaft mit dem modernen Englischen. Die Wandlungen, die die einzelnen Ausdrücke im Laufe der Jahrhunderte durchgemacht haben, werden somit klar veranschaulicht. Auch über die durch den Volksmund infolge missverständlicher Auslegung des Urwortes geschaffene Umdeutung einzelner Wörter enthält das Buch reichlich Auskunft.

Der Verfasser hat mit ebenso eifrigem Fleiss als gewissenhafter Methode gearbeitet. Wir müssen dem Rezensenten voll und ganz beipflichten, der das Werk ein zeitgemässes Buch nennt, das unter den Unterrichtswerken der deutschen und englischen Sprache eine fühlbare Lücke ausgleicht. Aber nicht nur dem Lehrer, sondern jedem gebildeten Deutschen, der sich mit dem Wesen und Werden seiner Muttersprache vertraut machen will und in ihren Geist einzudringen wünscht, muss das Buch interessant und unterhaltend erscheinen. Durch den Hinweis auf das sprachverwandtschaftliche Verhältnis zwischen Englisch und Deutsch wird das Buuch zu einem unentbehrlichen Hilfsmittel für Englischredende, die unsere Sprache studieren, und gleichzeitig auch für solche Deutsche, die sich in den Sprachgeist des Englischen vertiefen möchten.

„Fremdwörter haben nur geringe Aufnahme in dem Werke gefunden. Die Betonung der Wörter ist angegeben. Das Buch erscheint in feinem Einband und zeichnet sich durch klaren Druck aus.

C. B. S.

Führer für Pilzfreunde. Die am häufigsten vorkommenden, essbaren, verdächtigen und giftigen Pilze. Von Edmund Michael. Band I, mit 69 Pilzgruppen; Band II, mit 107 Pilzgruppen, nach der Natur von A. Schmalfuss gemalt und photomechanisch für Dreifarbendruck naturgetreu reproduziert. Zwickau i. Sa., Förster und Borries.

Mit den vorliegenden zwei Bändchen hat der Herr Verfasser ein Werk geschaffen, welches in bezug auf seinen praktischen Wert, besonders für Laien, von keinem ähnlichen, mir bekannten Werke übertroffen wird. Man weiss wirklich nicht, was man an demselben mehr bewundern soll — die sachverständige originelle Gruppierung, die volkstümliche, hochinteressante Behandlung des Stoffes oder die naturgetreue Darstellung der Illustrationen. Besonders der letztere Umstand ist mit Freude zu begrüssen, da dadurch einem der Hauptmängel der Pilzbücher dieses Landes abgeholfen wird. Hat doch ein Künstler ersten Ranges wie A. Schmalfuss die Zeichnungen nach der Natur entworfen und unter Direktion des Verfassers ausgeführt! Durch diese künstlerische Auffassung und die naturgetreue, photomechanische Reproduktion im Dreifarbendruck wurde dieses in seiner Art unvergleichliche Werk geschaffen. Die getreue Wiedergabe des Originals ist natürlich von der allergrössten Wichtigkeit, da wir nur dadurch instand gesetzt werden, die geniessbaren von den ungeniessbaren Arten zu unterscheiden, denn all die volkstümlichen Methoden zur Vermeidung der Vergiftungen haben sich nicht bewährt. Nur durch genaue Kenntnis der Pilze können solche vermieden werden. Dass dieses durch gute Illustrationen und volkstümliche Beschreibung erreicht werden kann, liegt auf der Hand. Dieser Aufgabe ist der Verfasser in jeder Hinsicht gerecht geworden, und dass diese Tatsache allgemein anerkannt wurde, zeigt schon der Umstand, dass das Werkchen in wenigen Jahren seine 4. Auflage erlebte! Naturfreunden und Lehrern, besonders letzteren, würde dieses Buch von allergrösstem Nutzen sein, um die Kenntnis der Pilze und ihren Wert als Nahrungsmitel in den breiten Volksschichten zu fördern. Im Interesse aller Pilzfreunde ist es gelegen, dass der Verfasser baldigst sein Versprechen realisiert und seinem prächtigen Werke ein drittes, abschliessendes Bändchen hinzufügt. Dass dasselbe eine ebenso warme Aufnahme finden würde wie die beiden vorher erschienenen, ist sicher.

A. B.

Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und aussereuropäischen Kulturvölker. Beitrag zur Kulturgeschichte der Jetztzeit, herausgegeben von R. Sendler und O. Kobel.

Band I: Schweden, Finnland, Norwegen, Dänemark, England, die englischen Kolonien, die Vereinigten Staaten von Nordamerika, Holland, die Burenstaaten, Belgien, Frankreich nebst Algier und Tunis. 1900. Preis 6 M. Band II: Portugal, Brasilien, Spanien, Südamerika, Mexiko und Mittelamerika, Italien, die Schweiz, Österreich, Deutschland, die Balkanstaaten, Ägypten, Russland, Japan, Korea und China. 1901. Preis 11.50 M. Breslau, Max Woywod.

Wer jemals versucht hat, sich über den gegenwärtigen Stand des Volksschulwesens aussereuropäischer Länder, oder selbst europäischer Länder wie Portugal und Griechenland, zu informieren, solchen Falle zu einem Konversationslexikon, so findet man einige Zahlen, z. B. die Schüler- und Lehrerzahl, vielleicht auch die Unterhaltungskosten. Sogar die 1. Auflage der „Encyklopädie der Pädagogik" von Rein berücksichtigt die ausserdeutschen Länder nicht.

Das oben genannte Werk gibt nun für jedes Land die neuesten und genauesten Angaben.

Unter Portugal finden wir z. B. eine geschichtliche Einleitung, eine Abhandlung über Lehrerbildung, Lehrergehalt und Schulaufsicht. Das neueste Gesetz vom 18. März 1897, die Volksschulen betreffend, ist vollständidg abgedruckt.

Ein ausführlicher Lehrplan für die Volksschulen sowie der Lehrplan für die Lehrerseminare vom Jahre 1896 bilden den Schluss. Selbstverständlich ist das nötige statistische Material, das ja bei der Darstellung des Volkserziehungswesens nicht fehlen darf, in dem Werke zu finden.

Da das Werk sämtliche Kulturvölker berücksichtigt, so eignet es sich vorzüglich zum Nachschlagen bei vergleichenden Darstellungen.

Report of the Commissioner of Education for the year 1903. Washington, Government Printing Office. 1905. Vol. I und II. Pp. CVII + 2511.

Ausser den zahlreichen statistischen Angaben für das Jahr 1903 enthält der Bericht unseres Erziehungskommissars längere Abhandlungen aus berufenen Federn, von denen in einer kurzen Besprechung nur die interessantesten namhaft gemacht werden können.

Die Entstehung und Ausbreitung der Ferienschulen (vacation schools), die sich in den grösseren Städten unseres Landes immer mehr einbürgern, schildert Herr Henry S. Curtis. Der Hauptzweck dieser Einrichtung, sowie der Spielplätze und der sogenannten „settlements" ist bekantlich der, die schulpflichtige Jugend nach der Schule und in den Ferien angemessen zu beschäftigen.

Die katholischen Gemeindeschulen in den Ver. Staaten werden eingehend erörtert. Im Jahre 1903 bestanden 3,978 solche Schulen mit 963,683 Schülern; in den öffentlichen Schulen betrug die Zahl der Schüler für denselben Zeitraum 16,009,361.

Unter den Fragen, welche gegenwärtig die amerikanische Lehrerwelt bewegen, werden folgende eingehender behandelt: „Schulzwangsgesetze und Gesetze zur Beschränkung der Kinderarbeit; Vereinigung kleiner Landschulen in Zentralschulen und Beförderung der Schulkinder von und nach diesen Schulen; freie Schulbücher; Lehrerpensionen; Frauen in der Schulverwaltung und Schenkungen an Erziehungsanstalten." Im Jahre 1903 sind in unserem Lande $17,915,075 an Erziehungsanstalten geschenkt worden. Seit 1871 betragen diese Schenkungen die Riesensumme von $308,979,832. Nur schade, dass die Volksschule davon wenig oder nichts erhielt.

Interessant ist die Statistik der Lehrergehälter. Das Durchschnittsgehalt des amerikanischen Lehrers betrug im Jahre 1903 $49.98 den Monat, das der Lehrerin $40.51. Da das Schuljahr durchschnittlich nur 7½ Monat beträgt, so sind die Jahreseinnahmen $374.85 resp. $303.82. Und wenn man diese Zahlen durch 12 teilt, da ja der Lehrer doch auch in den Ferien leben muss, so kommen die sehr niedrigen Monatsgehälter von $31.24 für den Lehrer und $25.32 für die Lehrerin heraus. **E.**

II. Eingesandte Bücher.

A Grammar of the German Language Designed for a thorough and practical study of the language as spoken and written to-day by George O. Curme, Professor of German Philology in Northwestern Univ. New York, the Macmillan Co., 1905. Price $3.50.

Irrfahrten. Humoristische Erzählung von Friedrich Gerstäcker. Edited with notes and vocabulary by F. B. Sturm, Assistant Professor of German, Un. of Iowa. Boston, D. C. Heath & Co., 1905. Price 45 cts.

Die Praxis des Rechtschreibeunterrichts auf phonetischer Grundlage. Vollständiger Lehrgang in Unterrichtsbeispielen, nebst Diktaten in Aufsatzform von Ernst Lüttge. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1905. Preis geb. M. 3.

Schiller und die Kunsterzieher. Eine pädagogische Studie von Paul Schulze-Berghof Leipzig, Ernst Wunderlich, 1905.

Herder und die deutsche christliche Gegenwart. Aussprüche aus Herders theologischen Schriften, geordnet und beurteilt von Ernst Heyn, Oberlehrer in Hannover. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1905.

Philosophie und Religion. Vortrag gehalten im Philosophischen Verein zu Leipzig von Dr. Raoul Richter, a. o Professor an der Universität. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1905. Preis 40 Pfg.

American Phonography by William Lincoln Anderson, Senior Commercial Teacher in the Dorchester High School, Boston, Mass. Ginn & Co., Boston. Preis $1.30.

Latin Compositions for Secondary Schools by Benjamin L. O'Ooge, Ph. D., Professor in the Michigan State Normal College. Part I, based on Caesar (price 5 cts); parts II and III, based on Cicero (price 65 cts.). Ginn & Co., Boston.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI. September—Oktober 1905. Heft 7—8.

Protokoll *)

der 34. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes in Chicago vom 30. Juni bis 3. Juli 1905.

(Offiziell.)

Am Abend des 30. Juni wurde in der Nordseite Turnhalle in Chicago der 34. Lehrertag eröffnet. Nach einigen Gesangsvorträgen erfolgten die üblichen Begrüssungsreden, worauf der Präsident des Bundes, Herr B. A. Abrams, den Lehrertag für eröffnet erklärte.

Erste Hauptversammlung. — Der Präsident eröffnete dieselbe um 9 Uhr in der Cob Hall der University of Chicago. Herr Professor Harry Pratt Judson von der University of Chicago begrüsste den Lehrerbund im Namen der Universität.

Da der Schriftführer abwesend war, wurde Herr Hans Siegmeyer von Milwaukee zum zeitweiligen Schriftführer ernannt. Als Hilfsschriftführerinnen wurden Frl. Anna Hohgrefe von Milwaukee und Frau Klara von Otterstedt von Chicago gewählt.

Der Präsident teilte der Versammlung mit, dass seit der letzten Tagung drei Mitglieder des Bundes gestorben sind, nämlich die Herren Emil Dapprich, Milwaukee, W. Schäfer, Cincinnati, und Louis Schutt, Chicago. Die Versammlung ehrte das Andenken der drei Mitglieder durch Erheben von den Sitzen.

Die Prüfungskommission des Seminars stattete hierauf ihren Bericht ab.

*) Sämtliche bei der Tagung gehaltenen Vorträge erscheinen in den P. M. im Wortlaut.

Bericht des Prüfungsausschusses.

Milwaukee, den 24. Juni 1905.

An den Präsidenten und die Mitglieder des Nat'l. D. A. Lehrerbundes.

Die Seminar-Prüfungskommission hat sich der ihr aufgetragenen Pflicht unterzogen und erlaubt sich, Ihrer Körperschaft hiermit Bericht abzustatten.

Die diesjährige dritte Seminar- oder Abiturientenklasse bestand aus fünf Damen und drei Herren. Allen ist das Zeugnis der Reife für den Unterricht zuerkannt worden.

Lehrproben und die mündlichen Prüfungen aller Klassen fanden am 22.—24. Juni statt.

Von den acht Abiturienten waren vorher unter Klausur schriftliche Arbeiten, deutschen Aufsatz, englischen Aufsatz, deutsche Literaturkunde, englische Grammatik und Pädagogik umfassend, angefertigt und der Prüfungskommission zur Begutachtung unterbreitet worden. Die Arbeiten bekundeten ohne Ausnahme viel Fleiss und Sorgfalt und verdienen alle Anerkennung.

Drei der Lehrproben wurden in englischer, fünf in deutscher Sprache gehalten. Die jungen Lehramtskandidaten unterrichteten in würdiger Weise und bewiesen, dass sie selbst sich der Schwierigkeiten des erwählten Berufes wohl bewusst, aber auch auf eine gute Vorbildung vertrauend und festen Willen hegend, sicher seien, allen gerechten Anforderungen genügen zu können.

Es sei hier erwähnt, dass neuerdings die Einrichtung getroffen worden ist, die einzelnen Zöglinge der Abiturientenklasse je einen Monat lang in drei verschiedenen Klassen der öffentlichen Schulen von Milwaukee als deutsche Hilfslehrer arbeiten zu lassen. Darauf ist gewiss die bei den Lehrproben bewiesene Sicherheit zurückzuführen. Für die später möglicherweise in die Milwaukee Schulen als Lehrkräfte eintretenden Aibturienten erwächst der weitere Vorteil, dass ihnen bei der Festsetzung des Gehaltes für die geleistete Arbeit ein Jahr Erfahrung angerechnet werden soll. Eine Errungenschaft ist ebenfalls das Zugeständnis, dass Abiturienten des Seminars, ohne sich einer nochmaligen Prüfung unterwerfen zu müssen, in den Schulen Milwaukees als deutsche Hilfslehrer angestellt werden können. Möchten doch andere Städte ähnliche Bestimmungen treffen.

Klasse 1, aus vier Damen bestehend, wurde in der Ver. Staaten Geschichte und in der Physiologie, neun Zöglinge der Klasse 2 in der Geometrie und in der Psychologie geprüft.

Das deutlich erkennbare Streben dieser Seminarzöglinge, Gutes zu leisten, berechtigt zu dem Schlusse, dass auch sie später würdig und fähig sein werden, den hohen Anforderungen des Lehrer- und Erzieheramtes zu genügen.

Zur vollen Ausnützung der Vorteile einer seminaristischen Bildung gehört entschieden eine gewisse Reife des Alters. Daher ist die Bestimmung zu billigen, dass Zöglinge, welche um Aufnahme in das Seminar nachsuchen, das 16te Lebensjahr überschritten haben müssen, und dass ferner Abiturienten gutstehender Hochschulen wohl in die zweite aber nicht in die höchste Klasse Aufnahme finden sollen, somit den Kursus in zwei Jahren, aber nicht in einem Jahre beenden können.

Angesichts dieser verschärften Aufnahmebedingungen, und um der vielleicht eintretenden Verminderung in der Zahl der um Aufnahme Nachsuchenden entgegenzuwirken, ist eine lebhaftere Agitation zwecks Zuführung von

Schülern und die regste Unterstützung der Ziele des Seminars dringend geboten.

Es wäre ein Unrecht, diesen Bericht zu beenden, ohne der aufopfernden Tätigkeit sowohl des Direktors als auch des gesamten Lehrpersonals des Seminars und der Akademie Erwähnung zu tun. Auch das Benehmen der Schüler verdient ungeteiltes Lob.

H. H. Fick.
Bernard A. Abrams.
Otto Heller.

Der Bericht wurde gutgeheissen und angenommen.

Es folgte sodann eine allgemeine Besprechung des nachstehenden Themas: Lehrerbund und Lehrerseminar.

Professor Camillo von Klenze von der University of Chicago hielt hierauf einen Vortrag über „Die Stellung des deutschen Lehrers im modernen amerikanischen Bildungswesen". *)

Das zweite Thema, welches einer allgemeinen Besprechung unterzogen wurde, lautete: Lehrerbund und Bundesorgan.

Hirauf trat eine Pause von 10 Minuten ein.

Herr W. W. Florer von der University of Michigan hielt nun einen Vortrag über das Thema: „The Importance of Contemporary German Literature for the American Student."

Professor A. R. Hohlfeld von der University of Wisconsin stellte im Anschluss an das Thema „Lehrerbund und Bundesorgan" sodann folgenden Antrag:

„Die gegenwärtige Schriftleitung der Monatshefte soll als ein Komitee fungieren, um darüber zu beraten, wie das Bundesorgan zu einer mehr den praktischen Bedürfnissen entsprechenden Zeitschrift zu gestalten sei."

Professor Otto Heller schlug folgenden Zusatz vor:

„Die Exekutivbehörde des Lehrerbundes soll mit der Schriftleitung des Blattes Hand in Hand gehen und derselben bei der Lösung ihrer schwierigen Aufgabe mit Rat und Tat zur Seite stehen."

Der Antrag wurde mit dem Zusatze angenommen.

Hierauf Vertagung.

Zweite Hauptversammlung. — Das Protokoll der ersten Sitzung wurde verlesen und angenommen. Der Präsident gab hierauf die folgenden Ausschüsse bekannt:

Nominationsausschuss: Camillo von Klenze, Chicago; H. H. Woldmann, Cleveland; Dr. H. H. Fick, Cincinnati; Frl. Anna Hohgrefe, Milwaukee; Frl. Elsbeth Thielepappe, Chicago.

Finanzausschuss: John Eiselmeier, Milwaukee; J. Menger, Ann Arbor; G. Roessler, Chicago.

Ausschuss für Beschlüsse: Prof. Otto Heller, St. Louis; C. C. Baumann, Davenport; C. O. Schönrich, Baltimore; Oskar Burckhardt, Fr. Emma Dapprich, Milwaukee; Fr. Wilhelmine Maier, Fr. Lina R. Howie, Chicago.

Dann kam der Bericht des Schriftführers zur Verlesung, aus dem hervorgeht, dass ausser den schon berichteten Namen zu denen der Verstorbenen noch hinzukommen die von Caspar Grome, August Roth, C. L. Nippert und Johannes Schmidt, Cincinnati.

Der Sekretär machte in seinem Bericht folgende Vorschläge:

---

*) Dieser Vortrag kann leider erst im Novemberhefte zum Abdrucke gelangen.

1. Präsident und Sekretär sollten in derselben Stadt wohnen, oder wenigstens einander so nahe, dass eine häufige Besprechung ohne grosse Kosten ermöglicht würde.

2. Um den Beamten des Lehrerbundes einen festen Anhaltspunkt zu geben und so die Vorbereitungen für einen Lehrertag leichter zu machen, sollte der Lehrerbund einen aus etwa fünf Mitgliedern bestehenden Ausschuss für jeden wichtigen Staat des Landes ernennen (New York, Ohio, Illinois, Indiana, Maryland, Wisconsin, Pennsylvanien und vielleicht auch Missouri und Iowa), welchem die Aufgabe zufiele, in dem betreffenden Staate das Interesse für die Bestrebungen des Bundes wachzuhalten und die Lehrerschaft zu organisieren. Auch sollten Nichtlehrer, gebildete Deutsche, denen die Pflege des Deutschen am Herzen liegt, zur Mitgliedschaft veranlasst werden. Ferner sollte man sich bestreben, freiwillige Beiträge, d. h. eine grössere Summe, zu erlangen, um den Lehrerbund zu einer Zentralstelle für eine kräftige Agitation zu Gunsten der Einführung bezw. Beibehaltung der deutschen Sprache zu machen und so die Bedeutung unseres Bundes zu erhöhen.

3. Um diesen Ausschüssen Zeit und Gelegenheit für ihre Arbeit zu geben, sowie auch damit die Lehrertage mit ihren bedeutenden Geldopfern nicht in allzu kurzen Zeitabständen auf gewisse Städte fallen möchten, und auch weil die Staatsverbände ihre Konventionen in die Zwischenjahre verlegen könnten, sollten die Lehrertage in Zukunft nur alle zwei Jahre stattfinden. (Diese Empfehlung wurde sofort von der Versammlung einstimmig verworfen.)

4. Der Lehrerbund sollte bei jeder Tagung eine bestimmte Summe für Propagandazwecke den Beamten zur Verfügung stellen.

5. Damit er eine gesetzliche Person werde, sollte sich der Lehrertag in irgend einem Staate inkorporieren lassen.

6. Ein Vizepräsident sollte mit den anderen Beamten erwählt werden, anstatt zu Beginn der Tagung, wie es jetzt üblich ist.

Diese Verschläge wurden dem Beschlussausschuss überwiesen.

Folgende Vorträge wurden im Laufe der zweiten Hauptversammlung gehalten:

Prof. Starr Willard Cutting, University of Chicago: Über den Gebrauch von Lehrbüchern beim neusprachlichen Unterricht.

Dr. Paul V. Kern, University of Chicago: Realien im neusprachlichen Unterricht.

Prof. A. R. Hohlfeld, University of Wisconsin: Die Zukunft des deutschen Unterrichts im amerikanischen Schulsystem.

Hierauf Vertagung.

Hans Siegmeyer, Schriftführer.

Dritte Hauptversammlung. — Die Versammlung wurde in den Räumlichkeiten der University im Fine Arts Building um 9 Uhr eröffnet.

Herr Seminardirektor Max Griebsch hielt seinen Vortrag: Die allgemeine Volksschule und die Stellung des deutschen Sprachunterrichts in derselben.

Der zweite Vortrag wurde von Herrn C. O. Schoenrich von Baltimore gehalten. Das Thema lautete: Ein im amerikanischen Unterrichtswesen vielseitig vernachlässigter Faktor.

Herr H. Woldmann von Cleveland hielt sodann einen Vortrag über das Thema: Welche gemeinschaftlichen Ziele sollte der Unterricht im Deutschen unter den verschiedenen Schulsystemen haben?

Nach Schluss der Vorträge wurde zur Wahl des Verstandes geschritten, die folgendes Ergebnis zeitigte:

Dr. H. H. Fick, Cincinnati; L. Hahn, Cincinnati; B. Abrams, Milwaukee; J. Eiselmeier, Milwaukee; Camillo von Klenze, Chicago; Prof. Otto Heller, St. Louis; Frau E. Dapprich, Milwaukee; G. Müller, Cincinnati; G. G. von der Gröben, Erie.

Prüfungskommission: B. Abrams, Milwaukee; M. Schmidhofer, Chicago; H. H. Woldmann, Cleveland.

Pflege des Deutschen: Prof. G. Ferren, Allegheny; Prof. A. R. Hohlfeld, Madison; Prof. P. V. Kern, Chicago.

Der Bericht des Schatzmeisters lautet wie folgt:

Einnahmen: Kassenbestand	$ 77.37	
Beiträge	462.80	
		$540.17
Ausgaben	$224.65	
Kassenbestand am 3. Juli	315.52	

Der Finanzausschuss berichtete:

Chicago, den 3. Juli 1905.

Wir haben die Bücher und Quittungen sowie den Kassenbestand des Schatzmeisters geprüft und alles richtig befunden.

John Eiselmeier.
G. Roessler.
J. Menger.

Der Ausschuss für Beschlüsse legte folgenden Bericht vor:

Mit Hinsicht auf den Umstand, dass der über alle Erwartung grosse Erfolg des nun zum Schlusse gelangenden Deutschamerikanischen Lehrertages den einmütigen und zielbewussten Bemühungen vielseitiger Faktoren zuzuschreiben ist, spricht der Lehrerbund in seiner Schlussversammlung folgenden Korporationen und Personen im vollsten Masse Dank und Anerkennung aus:

1. dem Bürgerausschuss der Stadt Chicago, insbesondere den Herren Pfeifer, Prof. von Klenze, Rehm, Mannhardt, Schmidhofer und Georg, für den herzlichen Empfang und die gastfreie Bewirtung, die er den Besuchern des Lehrertages zu teil werden liess;

2. der Universität von Chicago, dem Präsidenten derselben, Herrn Dr. W. R. Harper, dem Dekan der philosophischen Fakultät, Professor Harry Judson, den Lehrkräften der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur, die uns mit dem liebenswürdigsten Entgegenkommen die Freiheit der Universität und die ausgedehnteste Gastfreundschaft gewährten und uns in jeder Beziehung fördernd und führend zur Seite standen;

3. der Chicago Turngemeinde, den Gesangvereinen Germania Club und Harmonie, deren Dirigenten und Solisten, die uns zwei an Gemütlichkeit und musikalischen Genüssen reiche Abende gewährten;

4. der deutschen Presse, welche unsere Bestrebungen so wacker unterstützte;

5. allen Herren, welche durch ausgezeichnete Vorträge die Hauptversammlungen belebt und allen Besuchern, seien es gereifte Pädagogen oder junge Lehrer, eine Fülle von Anregung und Belehrung dargeboten haben;

6. dem Vorstand des Lehrerbundes, ganz besonders dem Präsidenten desselben, Herrn Bernhard Abrams, der fast alle dem Lehrertage vorangehenden Geschäfte in eigener Person besorgte, und der bei den Verhandlungen sich als ein ausgezeichnteer Vorsitzender und Leiter der Debatte bewährte.

Gleichfalls mit Anerkennung ist zu erwähnen, dass Herr Abrams in der letzterwähnten Stellunng von dem temporären Vizepräsidenten, Herrn Woldmann, tatkräftige Unterstützung fand.

Seminar und Bundesorgan.

In Bezug auf das Lehrerseminar und das bis dato unter dem Titel „Pädagogische Monatshefte" erscheinende Bundesrogan erlaubt sich Ihr Komitee, Ihnen folgende Resolutionen vorzulegen::

1. Der Lehrerbund sieht in dem Lehrerseminar das vorzüglichste Mittel, geeignete Kräfte für den Unterricht der deutschen Sprache im amerikanischen Schulsystem heranzubilden und betrachtet es daher als eine seiner Hauptaufgaben, die besagte Anstalt aufs kräftigste zu fördern. Zu den auf die Hebung des Seminars hinzielenden Bestrebungen seien gerechnet:

a) die Beschaffung von Geldmitteln, um das Stammkapital der Anstalt zu erhöhen;

b) die Zuführung von geeignetem Schülermaterial;

c) die Erwirkung von Begünstigungen für die Abiturienten der Anstalt, derart, dass sie, wie es seit dem letzten Jahre in Milwaukee der Fall ist, auf das Diplom der Anstalt hin Anstellung finden;

d) der Hinweis auf das Seminar für alle Lehranstalten, welche tüchtige Lehrer des Deutschen zu gewinnen suchen.

2. Um eine allseitige und einheitlich wirkende Agitation ins Leben zu rufen, soll in jeder Stadt, welche als ein Agitationszentrum angesehen werden kann, ein Komitee aufgestellt werden, welches die dreifache Agitation für denLehrerbund, das Lehrerseminar und das Bundesorgan einzuleiten und in Gang zu erhalten hat. In jedes dieser Komitees wählt der Lehrerbund ein, beziehungsweise auch mehr Mitglieder, welche sich dann durch Zuziehung geeigneter Persönlichkeiten ihres Agitationsdistriktes als Lokalkomitees zu konstituieren haben.

3. Um die gemeinsame Agitation für die Mitgliederzahl des Lehrerbundes und für die Subskriptionsliste des Bundesorgans zu vereinfachen, wird ein Betrag von zwei Dollars festgesetzt, dessen Zahlung eine Person zur Mitgliedschaft am Bunde und zum Bezug der Zeitschrift auf ein Jahr berechtigt. Der Subskriptionspreis für die Zeitung allein wird auf $1.50, der Mitgliedsbeitrag für den Bund auf $1.00 festgesetzt. Der gemeinsame Betrag von 2 Dollars wird zwischen Bund und Zeitschrift in dem Verhältnis von 2:3 geteilt. (Nicht angenommen.)

4. Dem amerikanischen Zentralverein von Pennsylvania wird für die zur Unterstützung des Bundesorgans ausgesetzte Jahresrente von $25 der herzliche Dank des Bundes ausgesprochen. Zugleich wird der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass auch andere Vereinigungen, sowie Individuen in ähnlicher Weise Jahresbeiträge, sei es für das Seminar oder für das Bundesorgan, aussetzen mögen.

5. Der Lehrerbund beschliesst, dem Bundesorgan eine Summe von $150 zur teilweisen Deckung des Defizits vom letzten Jahre zuzuweisen.

6. Der Lehrerbund spricht schliesslich der Leitung des Lehrerseminars und der des Bundesorgans sein volles Vertrauen aus.

Individuelle Beschlüsse.

1.

Der Bund spricht seine tiefe Trauer über den Tod der folgenden Mitglieder aus, die ihm in den zwei letzten Jahren entrissen wurden: Emil Dapp-

rich, Caspar Grome, August Roth, Wilhelm Schaefer, Karl L. Nippert, Johann Schmidt, Louis Schutt. Eine eingehende Würdigung dieser Männer, besonders unseres unvergesslichen Emil Dapprich, ist im Bericht des Sekretärs enthalten.

2.

Wie bereits im Sekretärsbericht angeregt worden ist, sollen wo möglich Präsident und Sekretär des Bundes derselben Stadt u. z. derjenigen, in welcher der nächste Lehrertag stattfinden soll, angehören.

3.

Der Vizepräsident soll zugleich mit den anderen Beamten, und nicht wie bisher zu Beginn der jeweiligen Tagung erwählt werden.

4.

Der Lehrertag soll bei jeder Tagung seiner Beamten eine bestimmte Summe, bis zu 50 Dollars, zur Deckung der notwendigen Ausgaben anweisen.

5.

Der Lehrerbund soll in einem Staate der Union inkorporiert werden, um eine juristische Person zu sein.

7.

Auf Grund der eingezahlten Beiträge hat der Schatzmeister dem Sekretär des Bundes eine Liste der Mitglieder zu übergeben, welche dann in der ersten dem jeweiligen Lehrertage folgenden Nummer des Bundesorgans zu veröffentlichen ist.

8.

Der Vollzugsausschuss wird beauftragt:

a) die Statuten des Lehrerbundes einer zeitgemässen Revision zu unterziehen;
b) die so revidierten Statuten mindestens zwei Monate vor dem nächsten Lehrertage im Bundesorgan zu veröffentlichen;
c) im Programm des nächsten Lehrertages der Beratung über die revidierten Statuten eine der Wichtigkeit der Sache entsprechende Stelle einzuräumen.

Otto Heller,
Oscar Burckhardt,
C. C. Baumann,
Emma Dapprich,
C. O. Schoenrich,
Lina Reinhardt Howie,
Wilhelmine Maier.

Sämtliche Beschlüsse, ausser Beschluss 3 unter Seminar und Bundesorgan, wurden angenommen.

Als nächster Tagungsort wurde Cincinnati gewählt.

Sodann trat eine Pause ein, während welcher der neue Verwaltungsrat sich wie folgt organisierte:

Präsident: Dr. H. H. Fick, Cincinnati, Ohio.
Vize-Präsident: Dr. Otto Heller, St. Louis, Mo.
Schatzmeister: Louis Hahn, Cincinnati, Ohio.
Schriftführer: John Eiselmeier, Milwaukee, Wis.

Der Präsident erklärte sodann den Lehrertag für beendet.

Frau Klara von Otterstedt, Schriftführerin.

Glossen zum letzten Lehrertage.

Von **Oscar Burckhardt,** Nat. Deutscham. Lehrerseminar, Milwaukee, Wis.

So hat er doch stattgefunden, obwohl einzelne voreilig besorgte Gemüter schon bereit waren, die Totenklage um ihn zu erheben. Es ging ihm ungefähr wie dem alten Juden, an dessen Sterbelager die gedungenen Weiber ihre Gebete, als hätten sie's gar eilig, mit stets vermehrter Schnelligkeit herunterschnatterten, und der dann den charakteristischen Ausspruch tat: „Sterben will ich, aber drängen lass' ich mer nicht." Auch der deutschamerikanische Lehrertag, von dem hier die Rede ist, liess sich durch das Schmerzensgeheul seiner warmen Gönner nicht zum Sterben drängen; nein, er starb überhaupt nicht, sondern erhob sich nach seiner zweijährigen Bettlägrigkeit, als hätte ihm nie etwas gefehlt, und alle sahen mit Verwunderung auf den frischen Gesellen; denn das erschien er trotz der nahezu vierzig Jahre, die er auf dem Buckel hatte. Die Alten wollten ihren Augen nicht trauen; sie fühlten sich wieder ganz wie anno dazumal, als sie den strammen Burschen in die Welt gesetzt hatten; die Jungen aber fühlten, wie sich das Eis um ihre Herzen löste. Das war ja gar nicht der schreckliche Magister, dessen steiflederne Weisheit sie im vornherein mit Schrecken erfüllte, sondern ein gar zutunlicher Kumpan, mit dem sich's gut verkehren liess. Sie schlossen sich ihm auch recht zutraulich an und blieben ihm zur Seite, nicht nur wo es Bier und belegte Brötchen gab, sondern auch dort, wo der Honig der Weisheit von beredten Lippen floss.

Es war ein ehrlicher und grosser Erfolg; das Verdienst aber, den 34. Lehrertag zu einem solchen gestaltet zu haben, gebührt in erster Linie zwei Faktoren: dem Bürgerausschuss von Chicago und der Universität dieser gastlichen Stadt. In umsichtigster und geschicktester Weise hatte das Lokalkomitee die Vorbereitungen getroffen. Der Appell an den Geldbeutel war dank der Überredungskraft der mit dieser delikaten Mission betrauten Persönlichkeit nicht ungehört verhallt; nicht nur die Ausgaben für die so ungemein gemütlichen Festlichkeiten, die den Besuchern des Lehrertages zu Ehren veranstaltet wurden, waren gedeckt, sondern es blieb sogar noch ein Überschuss, welcher dem Lehrerseminar zugewendet wurde. Es war zwar keine Million, denn um selbst nur einen anständigen Bruchteil einer solchen zu erhalten, ist das Seminar in den Audienzsälen der Öl- und Stahlkönige eine zu unbekannte Grösse; aber was der ersten Ziffer an angehängten Nullen gebrach, das wurde ersetzt durch die

Freundlichkeit der Geber, und so gebührt ihnen ein ebenso herzlicher Dank, als ob eine der genannten Majestäten aus dem Übermass ihres Reichtums die siebenziffrige Zahl gespendet hätte.

Trugen die Festlichkeiten, für welche der Turnverein der Nordseite von Chicago in entgegenkommender Weise seine Halle zur Verfügung gestellt hatte, mit ihren Chor- und Solovorträgen, ihren Ansprachen und Annehmlichkeiten einen durchweg herzlichen Charakter, so verlieh andererseits der Umstand, dass zwei der Hauptversammlungen in den Räumen der Universität von Chicago stattfanden, den Verhandlungen des Lehrertages ein feierliches Gepräge. Was im besonderen die deutsche Abteilung der Universität zum Gelingen der Sache beitrug, kann nicht rühmend genug betont werden. In würdigen Worten hiess der Dekan der Universität, Professor Harry P. Judson, die Versammlung willkommen und übertrug ihnen die Freiheit der Universität und ihrer dem Getriebe der Grossstadt so entlegenen schönen Gründe.

Drei Professoren der deutschen Abteilung traten mit Vorträgen auf; zu ihnen gesellten sich die Herren Hohlfeld von Madison und Florer von Michigan. Wir müssten unseren kurzgefassten Artikel, der mehr ein sympathisch gedachtes Stimmungsbild als ein ausführlicher Bericht über den Verlauf des Lehrertages sein soll, zu einer das ganze Heft dieser Zeitschrift in Anspruch nehmenden Länge anschwellen lassen, wollten wir auch nur einigermassen dem Ideengange aller dieser sowie der in der dritten Versammlung gehaltenen Vorträge nachgehen; nur das wollen wir feststellen, dass alle in ihrer Mannigfaltigkeit und ihrer durch die Individualität des Redners bedingten Färbung eine Fülle von Anregung boten; alles zusammengedrängt in den kurzen Zeitraum von wenigen Stunden, deren die zahlreichen Besucher noch lange in angenehmer Erinnerung gedenken werden.

Wie aufmerksam lauschte aber auch alles, zumal das junge Volk, welches vielleicht zum erstenmal einen Lehrertag besuchte; wie erfreute man sich an der unfehlbaren Rednergabe des Professors v. Klenze, der die bilderreichen Perioden seines Vortrages dahingleiten liess, ohne nur einen Augenblick ins Stocken zu geraten. Dann war es wieder Professor Cutting, welcher die Aufmerksamkeit auf sich lenkte. Schneidig wie sein Name war sein Auftreten und seine Sprache. Wie rollte er die R in seinem Vortrage; wie volltönend hoben sich die gefürchteten dunklen Umlaute von seinen Lippen. Doch das war nebensächlich; was hier fesselte, war der Umstand, dass in diesem Vollblutamerikaner eine deutsche Seele wohnt, als wäre sie ihm angeboren, als Frucht der liebevollen Vertiefung in den Geist unseres Volkes, wie wir sie in diesem Lande anstreben und wie sie uns in diesem Manne freilich nur als einem einzelnen Falle verkörpert entgegentritt. Eine beherzigenswerte Mahnung

sprach aus dem Auftreten dieses Mannes, besonders für die junge Lehrerschaft. Sagen wir es offen heraus: Sie, und wir meinen zunächst die jungen männlichen Lehrer, fühlen nicht durchwegs in sich das unerschütterliche Vertrauen zu der Sache, für welche sie zu wirken und zu kämpfen haben. Weil diese Sache vielseitigen Angriffen ausgesetzt ist, und zwar mehr versteckten und giftigen, als offenen und ehrlichen, so meinen sie, die Sache sei, wenn nicht gerade schlecht, so doch verloren. Nach und nach verfallen sie in Gleichgültigkeit, und von dieser ins entgegengesetzte Lager ist oft nur ein Schritt. Jener amerikanische Universitätslehrer aber, der sich mit seiner deutsch fühlenden Seele ein Stück des deutschen Gemütes erobert hat, er könnte sie durch Selbstbeispiel belehren, dass ihre Sache des Wirkens und des Kämpfens würdig ist, und dass eine Nation von ihrer Selbständigkeit und Würde nichts verliert, ja, dass sie nach beiden Richtungen gewinnt, wenn sie sich ein offenes Auge für die kulturellen Errungenschaften anderer Nationen bewahrt und das Beste daraus auf den einheimischen Boden verpflanzt, wo es den Grundbedingungen der eigenen Nation sich anpassend zu reicher Ernte emporblüht.

Wenn wir uns bei dem Namen des Herrn Professors Cutting länger aufgehalten haben, weil er uns Veranlassung gab, zeitgemässe Betrachtungen auszusprechen, so dürfen wir der Verdienste der Herren Hohlfeld, Florer und Kern nicht vergessen. Der Vortrag des Erstgenannten zeichnete sich durch die an ihm bekannte Abrundung und Klarheit aus; Professor Kern aber tat noch ein übriges, indem er sowohl in dem Erfrischungssaale den umsichtigen Hauswirt, als auf den Gründen der weitangelegten Universität den liebenswürdigen Wegweiser machte.

In den zwei ersten Versammlungen waren es fast ausschliesslich Universitätslehrer, die das Wort hatten, jedoch hegte wohl niemand die Befürchtung, als würde hier über die Köpfe der Mehrheit hinaus verhandelt. Es zeigte sich vielmehr gerade in diesem Umstande der schöne demokratische Geist, welcher diesem Lande eigen ist und der auch die auf der Höhe der Zinne Stehenden bewog, die Sache des Volkes, repräsentiert durch die zahlreichen Lehrer der Volksschule, zu der ihrigen zu machen. Dass hier Universitätslehrer, Mittelschullehrer und Elementarlehrer ohne Unterschied Schulter an Schulter für dieselbe Idee in die Schranken traten, auch das musste auf die junge Lehrerschaft, die Lehrerschaft der Zukunft, und an diese zunächst ist alles, was hier gesagt ist, gerichtet, einen bleibenden Eindruck machen.

Arbeit und Vergnügen, professioneller Ernst und naturgemässer Frohsinn wechselten in dem Programm des Lehrertages in angenehmer Weise ab. Der Sonntag, der zwischen die beiden Gschäftstage fiel, war der Erholung gewidmet. Ein Dampfer trug die Mehrheit der Besucher

hinaus in den Michigansee. Neptun war günstig gestimmt, sei es, dass er wie die anderen „Götter im Exil" zahm geworden war; sei es, dass er von Galanterie sich leiten liess gegen die Lehrerinnen, welche ein Dichter aus Cincinnati als die „Unvergleichlichen" bezeichnet hatte. Die Wahrheit wird wohl gewesen sein, dass er sich von seiner Nichte Minerva zu sehr fürchtete, als dass er die Überfracht von Weisheit, die auf diesem Schiffe versammelt war, mit Seekrankheit bedroht hätte, gegen welche alle Weisheit der Erde zunichte wird. So aber ging die Fahrt bei Ice Cream und Appetitbrötchen sanft und vergnüglich von statten.

Die dritte Hauptversammlung stand unter der geistigen Führung hervorragender praktischer Schulmänner, wie Max Griebsch, H. Woldmann und C. O. Schoenrich. Über ihre Vorträge können wir nur das wiederholen, was wir über die ihrer Kollegen von der Universität gesagt haben. Auch hier neue gewinnbringende Ideen und eine Fülle von Anregung, welche bei den in fürchterlicher Enge eingekeilten Zuhörern ersichtlich auf günstigen Boden fiel. Als Leiter der Debatte bewährte sich Herr Abrams wie immer. Mit den parlamentarischen Formen aufs genaueste vertraut, stets schlagfertig und dabei gemässigt, wusste er durch guten Humor auch den trockensten Verhandlungen eine Würze zu verleihen.

Drei Punkte waren es hauptsächlich, über welche eifrig debattiert wurde: der Lehrerbund, sein Organ und das Lehrerseminar. Alle drei bilden etwas Konsolidarisches und sollten bei einer zielbewussten Agitation stets als solches ins Auge gefasst werden. Gesunde und klare Beschlüsse, welche darauf hinzielen, wurden angenommen. Nun handelt es sich, dieselben auch in Kraft zu setzen. Ein wenig Umsicht von Seiten des neuen Vorstandes, etwas guten Willen von Seiten aller, denen die Sache am Herzen liegt, sollten genügen, eine Agitation, wie sie im Interesse aller drei Faktoren unerlässlich ist, ins Leben zu rufen. Der Lehrerbund bedarf einer grösseren Anzahl von Mitgliedern und zwar von bleibenden, die nicht nur im Kriegsfalle, das heisst bei einem jeweiligen Lehrertage notgedrungen zur Mitgliedschaft sich entschliessen. Nur als wohlorganisierte und numerisch starke Vereinigung kann der Lehrerbund die Ziele durchführen, die er sich gesetzt hat, und im Erziehungswesen Amerikas die ihm gebührende Stellung einnehmen. Der jährliche Betrag von zweiDollars, welcher zur Mitgliedschaft im Bunde und zum Bezug des Bundesorgans berechtigen soll, ist gewiss nicht so hoch angesetzt, als dass ihn nicht auch der gering bezahlte Assistenzlehrer erschwingen könnte. —

Um Bund und Bundesorgan aufrecht zu halten, bedarf es keiner grossen Geldmittel. Anders verhält es sich mit dem Lehrerseminar. Was diese Anstalt eigentlich ist und was sie in den drei Dezennien ihres Bestehens geleistet hat, wissen nur wenige; die meisten sind geneigt, es zu

unterschätzen. Wir sprechen hier *pro domo* und tun es mit voller Absichtlichkeit; denn wer wüsste besser wie wir, die wir jahrelang und oft unter schwierigen Verhältnissen dieser Anstalt unsere Kräfte geweiht haben, was ihr not tut; wer aber wüsste auch besser, dass alles, was an sie gewandt wird, wohl angebracht und verdient sei. Sollten sich wirklich unter den vielen mit den Gütern der Erde reichlich bedachten Männern, die bei aller Verehrung für das grosse amerikanische Vaterland sich noch die Liebe zur deutschen Sprache erhalten haben, nicht so viele finden, die ihr Scherflein beitrügen, um durch Aufbringunng einer grösseren Summe das Seminar für immer aller finanziellen Schwierigkeiten zu entheben und es zu der Musteranstalt zu machen, für welche alle sonstigen Bedingungen vorhanden sind? Der harmonische Verlauf des Lehrertages liess uns mit etwas hoffnungsfreudigerem Blick in die Zukunft schauen.

Wenige Worte genügen, um über den Schluss des Lehrertages zu berichten. Dr. Heinrich Fick von Cincinnati wurde auf den Schild gehoben. Der Ausspruch „Le roi est mort, vive le roi" wurde gottlob in seinem ersten Teil Lügen gestraft, indem wir unseren einheimischen König zwar etwas geschwächt, aber sonst gesund und zufrieden zu seinen Penaten zurückbrachten. Mit einer Begeisterung, welche die Maximaltemperatur von Cincinnati noch um ein Beträchtliches überstieg, schilderte der neue Präsident die Reize seiner Stadt, welche, wie die Bankettreden bewiesen, in der Lage war, gleich zwei Dichter auf einmal aus ihren weit geöffneten Toren hervorspringen zu lassen. Cincinnati wurde dementsprechend als der Vorort des nächsten Lehrertages bestimmt. Am Abend folgte man der Einladung des Bürgerausschusses zu einem prächtigen Bankett. Bei trefflichem Wein und trefflichen Reden schwanden die Stunden wie im Flug, und es war drei Uhr, als die Letzten durch die verödeten Strassen Chicagos ihren Hotels zuwandelten, soweit dies ihre physischen Verhältnisse gestatteten. Der Lehrertag war zu Ende.

The Importance of Contemporary German Literature for the American Student.

By **W. W. Florer, Ph. D.,** Ann Arbor, Mich.

This paper may seem out of place, inasmuch as the material considered should, as many may think, be limited to the college work on account of the age of the pupils. However, the college work depends entirely on the foundation laid in the secondary schools. The work in literature in the high schools must be so selected that it will help prepare

the scholars for life, as well as for college, which should also equip the student for life. Education which equips the pupil for life also gives him the best foundation for understanding the writings of the greatest teachers of man—the poets.

In beginning the study of a foreign literature two facts must be remembered—the style and language must be as simple and direct as possible, the thoughts must not be too remote from the „Weltanschauung" of the pupil. The style and language of the poets will often prevent the pupil from grasping the thoughts of the poets. If the student can grasp the thoughts of the poets, the study of the style and language will be an easier task for him.

The American pupil should acquire as much as possible a practical use of the German language. He must also acquire a practical knowledge of the conditions which are the impelling forces in modern German life. It is far more essential for the American pupil to know the life of Germany today than to know the life of Germany of the last century. For Germany of today is exerting a powerful influence on America and this influence increases in geometric progression every month and every year. He should know not only the great ideal truths of the German people, but also the forces which are subtly at work undermining these ideal truths, so that he will be able to discriminate the value of things. For these conditions both good and bad will eventually exert a potent influence on our life and thought.

The average American youth can, to a great extent, understand modern German life, for German life is not so different from American life as one might imagine. I experienced one of my greatest surprises when, 12 years ago, I went to what I thought was a foreign country. I had been taught to look upon German life as an altogether different one from American life—in fact as one to be avoided rather than emulated.. I soon discovered that German men were men, that German women were women, that German youth were youth—that this people was not so foreign after all—that they were fairly good Americans even before they come to our shores, for their hopes and their aspirations, their trials and troubles are about the same. I soon found out that the conditions of modern Germany were interrelated with the conditions of modern America. That was over a decade ago, and since that time a wonderful change has taken place. The change from 1893 to 1896 was far-reaching, yes astounding. What must be the change from 1896 to 1905?

The commercial world has recognized this—the statesmen have recognized this.

In a decade a powerful evolution has taken place affecting all classes, yes, springing from all classes. It is evident in every artery of German

life—the family, the school, the society, the church, aye even the Government. Yet how few teachers consider this side of the question when attending German institutions. And fewer still keep up the study of German life after having entered upon the career of teaching. One of the most unfortunate facts for the future of the teaching of German in this country is the growing tendency not to study in Germany.

We teachers must consider this evolution, or our work will be unpractical, if unpractical, unacademic in the broadest meaning of the word. The system of education of a decade ago unchanged, it not fitted for the needs of the world today. Still one observes but little change in the order and ways of presenting humanities. The inevitable result is that the young men are leaving the literary courses.

In the last two years I have heard successful men of the world regret that they had not been initiated into German life. They state that they wasted time on German grammar, learning material which Professor Sievers is so fond of saying is sufficiently incorrect to be placed in a German grammar. If not incorrect this material is not adopted to practical purposes. They regret that the teacher but rarely mentioned that there was a powerful growing nation in the very heart of Europe. They deplore the fact that in the sudy of the classics attention was hardly ever called to the real importance of those men who derived their inspiration not from the parchments of old, but from personal observation of contemporary life. These men regret that the teacher emphasized too much what the poets learned from the past and too little what influence the poets have had on the development of modern Germany—yes, what influence they still are having.

The progressive teachers of the country are mostly convinced of the fact that the use of German in the classroom must displace translation. The use of German is conceded to be good by many teachers who, however, give up this work in the study of the classics, and with sufficient cause. For the transition from the average first or second yearbook to the classic is very sudden. The pupils are not equipped to cope with the language, not to mention the Weltanschauung of the classical poets.

However, all must concede that the language of the modernists is simple and direct. This is especially true of Sudermann and Frenssen. The pupil does not need to waste time in laboring over complicated sentences, thereby growing discouraged and losing all interest in the works of the poets. The written language of the modernists, although savoring of books, is close to the spoken language of the educated people, and is to a great extent simple conversational language. This language appeals to the young American who is taught to be as concise and direct as possible.

The pupils are encouraged when they see that they can grasp it without too much trouble.

Then arises the problem of study of the thoughts and contemplations of men and women as reflected in literature. If the language offers fewer difficulties, it goes without saying that the pupil will comprehend more readily the author's meaning. They remember the thought far better than when compelled to work out complicated sentences. The time saved in the mechanical work can be far better employed in intensive study of the thoughts of the poets. I do not mean merely reading with the idea of covering pages, but reading with the intention of selecting and mastering the thoughts so that they can be remembered, not only for the day, but for the morrow.

One of the great tasks in literary work is to insist that the pupil should remember the currents of thought which permeate a masterpiece. This is far easier with the writings of the modernists than with the writings of the classical poets ; due to two fundamental reasons—the clearness and directness of the language—a fairly good acquaintance with the Weltanschauung of the poet. Frenssen, for example, using the poets own words, is treating the simple, deep life of the common people, and Goethe is writing for those 'who have lived, or are still living a grosses Leben'. It is far easier for the scholar to understand „schlichtes, tiefes Leben", than "grosses Leben." The great majority of the pupils know the problems, the trials and conflicts of simple, deep life.

The understanding of the thoughts of the poets serves as a living dictionary for the student, for they can ascertain the meaning of words and idioms from the context, which is the acknowledged ideal towards which even the old school strives. The mere time saved in the use of the dictionary is an important factor, not to mention acquiring the habit of reading, that is selecting the poets thoughts. The pupil has time to trace the development of the characters, to remember the conditions which hinder or further the character development, to follow the Verwicklung of the work, in short, to consider the Gedankenfabrik as a Webermeisterstück.

These few statements taken from the experience of the students are to me self evident.

The old eternal question arises—shall contemporary literature be taught in the schools? Many honestly believe that literature should not be introduced until it has stood the test of time. In other words, a living man can not know a good book when he sees it, but must wait for a generation, and in the meantime the world development has passed over his head. But some of us believe that literature is a real test of time and should accordingly be so considered. To paraphrase from 'The Three Faithful'—it can not be due to the material, however important that may be—it must

be due to us. I really think the trouble is, that we do not stand firmly in the whirl of humanity. We must stand firmly and keep our eyes open. Such as it is, life, round about us, we must see. Life is sparkling all about us, but, who sees the secreted springs and burns ? Whence doth it come ? Whither doth it go ? Who knows that can accomplish more than other people.

The modernists contemporary students of man, the poets, have seen to a great extent the secreted springs and burns of modern life. They know whence it comes and whither it goes. They understand "das Gewirre der Leidenschaften, Familien und Reiche." It is true that they do not always present a whitewashed picture of the social conditions any more than was the habit of the classical poets. They prefer to depict them as they are, holding that everything has an "inwendigen guten Sinn und Zweck." Even those sad exposures of military life have accomplished their purposes. It is not necessary to consider all the literature in the schools as a basis of Lektüre. The pupils must not think that all of German life is such as reflected in the writings of the poets of today any more than in the writings of the poets of the past. Again the poets are sometimes prophets, as well as friends of men, and often describe conditions as they will become unless checked in time.

Consider merely one writer and behold what a wonderful life is unfolded before the pupil's eye. I mean Gustav Frenssen, whose works have entered into tens of thousands of German homes, although his name is not mentioned by Robertson, Nollen or Coar. What a picture of real German life is revealed of sin, of sorrow, of Heimat and fatherland, of true love and upright work. What a field of work is opened to the American student. He is introduced to the conditions which are undermining, as well as to the conditions which are uplifting German society—whether at home, in the neighborhood, in the state,—whether in school, in society, in church, in government. The influences of the great German-French war with its awful carnage are treated. What a lesson is contained in Jörn Uhl's reflection about the battle of Gravelotte, especially at this critical period. Modern commerce with its resulting fundamental social upheavals has not been neglected. We see the struggles of humanity in the great conflict for the survival of the fittest. We see many underlying causes of German emigration. How eagerly do the students enter upon this work, for they know how important it is to study the problems of the present, the greatest of which is the modern religious development, the key word to which, in the words of President Angell, is the 'return to Christ.' Compare my article on Frenssen, P. M., V. 3 and 4. What is true of Frenssen is likewise true of Hermann Sudermann, whom the German people are beginning to

appreciate as they should ; is true of Hauptmann and others, among these Otto Ernst.

The treatment of education alone is full of rich, important material, for we are so much under the influence of German schools. And we too often imitate the worst side—the mechanical side of Germany's far-reaching systems. How often do we see introduced into our schools ways and methods which the Germans have outgrown and which no longer correspond to the needs of the German people. It behooves the teachers of German to counteract this dire influence. For education which is not adapted to the needs of the people and which does not grow out of the nature of things and the character of the people is an abomination.

The study of the German Empire, of German customs, ideals, Realien in the broad meaning of the word, of German nature and lands with all their natural resources and products, of German farm and city life, with all their social movements is necessary to understand the development of contemporary German literature. How easy it is to introduce this work when the literature read in the classroom springs from these conditions, springs from the development of the German Empire. The students are only too anxious to know about this modern German life which sooner or later will exert an influence on their own life.

German becomes alive to them. They learn something which will always be of daily use to them whatever vocation they may pursue. The interest the students show in such work is manifest. They not only read the works of the poets, but reviews, articles and books on modern social conditions. They begin to follow the associated press reports and reports written by keen men for the large papers of Chicago, for example. Whatever critics may say, these reports are generally true. Miss Pond of Detroit spoke, in a recent paper, of the interest shown in this line by High School pupils. If this work could be carried out with system for several years, what valuable knowledge the young student would acquire.

But such work is almost impossible when the classics are introduced. The pupils after obtaining but a meagre knowledge, if any at all, of the present conditions are introduced into conditions altogether different. The inevitable result is confusion. They enter the study of the classics, as Frenssen so aptly states it, as if into a large tunnel.

The teacher may be interested in linguistic or esthetical problems, in the literary sources of the poets, especially in the influences of the classics, and neglects too much the treatment of the social conditions and the exposition of the Lebensinhalt. The treatment of liberty, which is after all the real theme of the Storm and Stress period is far more essential for the American youth than the treatment of Kunstform, yet one editor would eliminate the character of Attinghausen in Tell. A glance at the

numerous Schiller speeches will illustrate my point. Most of the speakers emphasized the ideals of Schiller, but made the fatal mistake thinking that the primary source of Schiller's ideals is to be found in his esthetical and philosophical studies, rather than in his direct study of the innate rights of man, in his observation of the irresistible development coming right out of the hearts of the German people, a development which grew and grew and finally broke out in the Revolution of 1848, a revolution which has given to America so many grand citizens. And this revolution did not stop in Germany in 1848, but is now evident in every nook and corner of modern German life.

What is the inevitable result of such misplaced work? When the student completes his college course, he is about as „klug wie zuvor," as far as knowledge of Germany and the Germans is concerned, the knowledge of German life being the essential foundation for the understanding of German literature with its fulness of riches and beauties and strength.

Do not think that I am opposed to the study of Kunstform, linguistic development and literary sources of the poets. The pupil must first learn the Lebensinhalt of literature. He must study it directly. The means should be exposition, not lecture. Then he will be equipped for independent research in these important lines, and not until then. Do not think that I am opposed to the study of the classics. Various pamphlets prepared (with E. Wolf) for the study of the classics vouchsafe the contrary. I merely wish eo emphasize a few sentences contained in a paper prepared for the last meeting, printed in the P. M., IV, 8, 9.

"I would select modern literature which, to a certain extent reflects German customs. Upon this one can base the conversational exercises. In this way neither side of the present demands would be neglected. By the time the student has reached the classics he has obtained a fair working vocabulary, provided the teacher has insisted on the use of German from the very beginning."

Then I had in mind principally the language side of the question. However, the work in my classes the last two years have convinced me that a knowledge of modern Germany, in all its phases, in short of modern German Weltanschauung, is the best preparation for understanding the Weltanschauung of the German classical poets. First of all because it is easier for the American student to graps, and secondly because with this knowledge he can begin to comprehend how much influence the Weltanschauung of the classical poets has exerted on the Weltanschauuung of the contemporary writers and of modern life.

If the student can only realize the fact that the poets are not mere dreamers writing for the esthetical amusement of man, that they give the most practical and sage philosophy which prepares youth for meeting the

problems of life; that the poets are the greatest teachers of man, they will not avoid the literary courses.

But they can not realize this unless the poets are treated as living men. The students know too little that the poets have drawn their inspiration from experience with the deepest depths of human struggles, after having first of all undergone a personal conflict for liberty.

We teachers too often forget that Luther mastered the social conflicts of Germany before he translated the Bible, which contains thoughts right out of the midst of human life; that Lessing experienced German life before he understood the „Wesen" of the Greek tragedy and before he freed German literature from the schackles of the past; that Goethe did not divine the beauties of the classics until he had drawn inspiration from the study of the most interesting of all men; that Schiller worked out his declaration of independence in the light of the rights of man before he became German's grand poet of liberty.

Let us then profit from the lives of the very men we fain would teach; let us heed Goethe's word in Tasso:—

„Virgilien hör' ich sagen:
Was ehret Ihr die Toten? Hatten die
Doch ihren Lohn und Freude, da sie lebten!
Und wenn Ihr uns bewundert und verehrt,
So gebt auch den Lebendigen ihr Teil!
Mein Marmorbild ist schon bekränzt genug;
Der grüne Zweig gehört dem Leben an."

Über den Gebrauch von Lehrbüchern beim Unterricht in der deutschen Sprache.

Von **Professor Starr Willard Cutting,** University of Chicago.

I.

Hier in Amerika verlässt man sich beim Schulunterricht auf die Verwendung von Textbüchern mehr als fast irgendwo sonst in der Welt. Auf allen Stufen von der untersten bis zur obersten hält man Lehrbücher für das *sine qua non* befriedigender Arbeit. Beim ersten Eintritt in die Schule bis zur Promotion konzentrieren die Schüler ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf das gedruckte Wort. Darin erblicken sie die Summe dessen, was sie zu bewältigen haben, und halten sich für verpflichtet, dieses Wort im Gedächtnis zu behalten. Prüfungen sind in den Augen der

Kinder vor allem dazu da, klarzumachen, wer seine Schulbücher ungenügend beachtet hat. Man bereite sich am vernünftigsten darauf vor, wenn man besagte Bücher wiederholentlich durchstudiere.

Diese Überzeugung teilen auch meistens die Lehrer. Die Klassenarbeit und die Prüfungen auf allen Gebieten sind darauf zugeschnitten. Zahlenlehre, Erdkunde, Geschichte und all die andern Lehrzweige werden auf gleiche Art behandelt.

Nun ist es ja ohne Zweifel Tatsache, dass man im gedruckten Wort ein mächtiges pädagogisches Hilfsmittel erblicken muss. Aber es gibt keinen einzigen Lehrzweig, wobei man sich füglich in erster Linie auf Textbücher verlassen kann. Denn solche sind dem Durchschnittsmenschenkind „ein Buch mit sieben Siegeln" bis ihre Behauptungen, Regeln und Klassifizierungen durch den mündlichen Vortrag des Lehrers richtig beleuchtet und in das rechte Verhältnis zu einander gebracht worden sind. Der Lehrer muss das selber wissen, was er seinen Schülern beibringen will. Er muss die Licht- und Schattenseiten des zu entrollenden Bildes richtig verteilen, das relativ Wichtigste gehörig betonen und das weniger Bedeutende dagegen zurücktreten lassen. Das alles lässt sich unmöglich mit Druckerschwärze erreichen. Der lebende Lehrer kanns allein.

Das soeben Gesagte gilt im allgemeinen für alle Branchen, die man in der Schule und auf dem College studiert. Unser ganzes Unterrichtssystem führt den Lehrer beständig in Versuchung, seine Pflicht zu versäumen und seine Schüler ihre Textbücher wie eine Art Betmaschinen gebrauchen zu lassen. Man muss dagegen ankämpfen und sich vergegenwärtigen, dass man selbst als Lehrer den Boden abstecken und gleichsam topographisch beschreiben und erklären sollte, ehe man den Schülern die gedruckte Lektion aufgibt. Diese soll dann in Abwesenheit des Lehrers, das mündlich schon Vorgetragene, ins Gedächtnis zurückrufen und, was Einzelheiten anbetrifft, ergänzen.

Wenn aber schon der Lehrer der Mathematik dies beherzigen und die gedruckte Zahlenlehre seinem eigenen mündlichen Unterricht subordinieren muss, so gilt dies doch tausendfach für den Lehrer einer modernen Sprache wie des Deutschen. Denn eine Sprache lebt nur im Munde des Menschen; sie führt nur eine Scheinexistenz im gedruckten Wort. Was irgend ein Sprachbuch dem Anfänger bieten kann, bleibt solange tot, bis der Lehrer es durch mündliche Behandlung belebt. Als tote Sprache steht das Deutsche als Unterrichtszweig auf derselben Stufe wie die Zahlenlehre oder die Erdkunde. Auch hier muss der Lehrer seinen mündlichen Unterricht in den Vordergrund stellen und das Lehrbuch als Sekundärmittel betrachten. Wer aber nicht einsieht, dass die Sprache sich in erster Reihe an das Ohr und erst in zweiter Linie an das Auge richtet, der missversteht ganz und gar die Natur des zu behandelnden Gegenstandes. Denn

eine moderne Sprache ist im Grunde genommen eine nach gewissen Gewohnheitsgesetzen bestimmte Aufeinanderfolge artikulierter Laute zum Ausdruck beliebiger Ideen- oder Gedankenreihen. Das Beherrschen einer Sprache bedeutet vor allem Vertrautheit mit deren einzelnen Lautzeichen und mit den Gesetzen ihrer gewohnheitsmässigen Kombination zu grösseren oder kleineren Komplexen. Die Schreibschrift oder Druckschrift verhält sich zur Sprache selbst nicht anders als die geschriebene oder gedruckte Partitur sich zur musikalischen Intention des Komponisten verhält. Die Partitur hat aber für den Lernenden im Gebiete der Tonkunst erst dann Bedeutung, wenn sie durch Töne interpretiert wird. Der Anfänger in der Musik braucht zuerst Anweisung im Hervorbringen melodischer Töne entweder durch die eigene Stimme oder durch irgend ein Instrument. Erst nachdem er das schon kann, gewinnt für ihn die einfachste gedruckte Tonleiter irgend welche Bedeutung. Wenn er diese dann später erblickt, so ruft sie ihm die betreffenden Tonverhältnisse ins Gedächtnis zurück, ähnlich wie die gedruckten Wortzeichen einem, der die betreffenden Laute schon gehört und verstanden hat, besagte Laute in den Ohren wieder erklingen lassen.

Jede moderne Sprache hat ihren eigenen Rhythmus und Tonfall, der für das Volk charakteristisch ist, dessen Gesamtleben sie hervorgebracht hat. Diese Momente, die man ja nicht mit den Klangwerten einzelner Vokabeln verwechseln darf, verleihen der Sprache eine eigenartige Musik, deren Wertschätzung eine der wichtigsten und zugleich schwierigsten Errungenschaften des Lernenden ist. Denn diese musikalische Eigenart durchdringt jeden Satz — ja, sogar jedes Wort der betreffenden Sprache und bedingt die absolute Unmöglichgeit einer vollgültigen Übertragung der Intention eines Verfassers aus einer Sprache in eine andere. Wer eine Sprache hauptsächlich mit den Augen lernt, bleibt sein Leben lang Philister, was die rein musikalischen Eigenheiten der Lyrik, Epik und Dramatik anbelangt.

Schon deshalb muss der Sprachlehrer dafür sorgen, dass das gesprochene Wort nicht durch das gedruckte Buch erstickt oder gar verdrängt wird. Das Tetxbuch muss schon unter diesem Gesichtspunkt betrachtet den mündlichen Unterricht bloss unterstützen und ergänzen — nie aber als Äquivalent dafür betrachtet werden.

Um den deutschen Satz zu verstehen, muss man sich ein instinktives Gefühl für die Bedeutung und Stellung zahlreicher Partikeln und Redewendungen der Umgangssprache aneignen. Gerade hier gibt es aber eine gleitende Skala von Stellung und Betonung, die sich nur durch das gesprochene Wort klarmachen oder erlernen lässt. Stellt man dabei das Lehrbuch in den Vordergrund, so bekommen die Schüler nur eine mechanische Auffassung vom Satze als Redeeinheit, die ein wirkliches Eindrin-

gen in den Geist der Sprache ganz unmöglich macht. Es ist dies also ein weiterer Grund, weshalb der erfolgreiche Sprachlehrer das gesprochene Wort als Hauptmittel und das Lehrbuch als Sekundärmittel zur Lösung seiner Aufgabe betrachten muss.

II.

Das schon Gesagte legt die Frage nahe: welche Art Lehrbücher kann man beim Sprachunterricht am vorteilhaftesten gebrauchen? Diese Frage lässt sich nur dadurch beantworten, dass man auf die dabei Ausschlag gebenden Momente aufmerksam macht. Vor allem muss man die Persönlichkeit, die bisherige Erfahrung und die besondere Ausbildung des jeweiligen Lehrers berücksichtigen. Schon diese Momente können derart variieren, dass sich das oft zitierte Wort schon hier anwenden lässt: „Eines schickt sich nicht für alle." Was dem einen Lehrer recht ist, passt oft gar nicht zum Zwecke seines Kollegen. Ein Gärtner kann oft mit der Hacke mehr ausrichten als sein Genosse mit dem Spaten und umgekehrt. Das Lehrbuch ist eben nur ein Werkzeug in der Hand des Lehrers. Der Eigenartigkeit dieser Hand muss also gehöriger Spielraum gelassen werden. Und dennoch gibt es gewisse Werkzeugarten, die sich im Laufe der Zeit infolge des zu bearbeitenden Materials und der Beschaffenheit der Menschenhand als bevorzugte Typen ergeben haben. Ehe wir aber versuchen, anzudeuten, welcher Art das Lehrbuch beim Sprachunterricht sein sollte, erinnern wir uns an die andern veränderlichen Grössen der Gleichung. Es sind das vornehmlich die Persönlichkeit, das Alter, der Bildungsgrad und der Zweck des Lernenden, sowie auch die Länge des deutschen Sprachkursus und dessen Stellung in dem betreffenden Schulplan. Diese und ähnliche Variabeln schliessen alles Dogmatisieren über Einzelheiten aus.

Ich halte aber dennoch dafür, dass der beste Typus von Lehrbüchern zum deutschen Sprachunterricht gewisse gemeinsame Merkmale aufweisen:

1. Sie sind kurz. Das ist schon deshalb nötig, weil sie den Lehrer nicht ersetzen, sondern unterstützen und ergänzen sollen.

2. Sie stellen das Zeitwort in den Vordergrund des Interesses. Das Zeitwort ist der eigentliche Sitz des Sprachlebens. All die anderen Redeteile erhalten aus ihrem Verhältnis zum Zeitwort ihre relative Bedeutung im Satze. Für den Lernenden ist es daher von grösster Wichtigkeit, mit dem Zeitwort gleich anfangs bekannt zu werden. Denn nur so erscheinen ihm die anderen Redeteile als Glieder eines lebendigen Organismus anstatt als Bestandteile eines toten Mechanismus. Nicht die blassen, abstrakten Verba, sein und haben, sondern die eigentlichen Handlungszeitwörter bieten dem Lernenden die besten Lehrbücher von vornherein.

3. Um das Zeitwort als Mittelpunkt gruppieren die besten Lehrbücher das übrige grammatische Material nach einer vom Grad der relativen Wichtigkeit der Einzelheiten bestimmten Reihenfolge. Was dem Lernenden gleich anfangs am rätselhaftesten vorkommt und die grösste Schwierigkeit bereitet, wird zuerst behandelt und klar gemacht. Das Seltene wird erst nach Erledigung des häufig Vorkommenden berücksichtigt. Das Bedürfnis des Lernenden, und nicht die grammatische Tradition bestimmt also die Anordnung des grammatischen Materials.

4. Zahlreiche Beispiele jedes zu beleuchtenden Punktes stehen voran: die kurzgefasste klare Regel folgt erst nach, als Schlussfolgerung aus dem schon Gebotenen. Das Beispiel ist konkret; die Regel ist abstrakt. Das Konkrete prägt sich aber dem Gedächtnis viel leichter ein, als das Abstrakte. Ja, man gelangt erst durch das Konkrete zum Abstrakten. Die Reihenfolge der Natur selbst kann auch von den besten Lehrbüchern nicht übertroffen werden.

5. Die Vokabularien definieren die Worte der Muttersprache des Schülers durch deutsche Worte; nicht umgekehrt. Denn der Lernende konzentriert seine Aufmerksamkeit vornehmlich auf die Ausdrucksmittel der Sprache, in der er übersetzt. Der jedesmalige letzte Eindruck sollte aber beim Übersetzen deutsch sein und bleiben.

6. Wo im Laufe der Zeit der Sprachgebrauch sich derart verändert hat, dass er mit den überlieferten Paradigmen der systematischen Grammatik nicht mehr übereinstimmt, da passt das vernünftige Lehrbuch das Paradigma dem wirklichen Sprachgebrauch an, und erklärt in einer Fussnote die Abweichung vom Altüberlieferten. Denn der Eindruck des als normal hingestellten Paradigmas ist viel tiefer und wirksamer als die Angaben etwaiger Fussnoten. Wenn also ein Lehrbuch dem Schüler zu verstehen gibt, die Formen: ich habe — wir haben, ihr habet, sie haben seien nach heutigem Sprachgebrauch normale Konjunktivformen, so heisst das den wirklichen Tatbestand geradezu auf den Kopf stellen, und das Missverständnis lässt sich nicht durch eine Fussnote wieder aufheben.

7. Die besten Lehrbücher enthalten zahlreiche Aufgaben zur Einübung der vom Lehrer schon mündlich besprochenen Prinzipien. Solche Aufgaben sind so eingerichtet, dass der Lernende durch Hinzufügung von fehlenden Flexionsendungen, Einschaltung von weggelassenen Partikeln, Herstellung der richtigen Wortfolge oder sonstwie beweisen muss, dass er die einschlägigen Prinzipien ordentlich versteht. Das vom Lehrbuch gebotene Schema wird nur skelettartig angelegt, um innerhalb mässiger Grenzen für zahlreiche solche Übungsstücke Raum zu gewinnen. Diese skelett-

mässige Anlage der Aufgaben ist auch deshalb wünschenswert, weil man den Lernenden durch recht viele Übungen zu selbständiger Arbeit anleiten will, und weil solche Übungen von Fragezeichen gleichsam strotzen müssen.

8. Sowohl der Lesestoff als auch die darauf fussenden Aufgaben bestehen nicht etwa aus isoliert dastehenden Sätzen, sondern aus zusammenhängenden Gedankenreihen. Diese sollten logisch sein und in leicht ersichtlicher Beziehung zu den Gegenständen studentischen Interesses stehen.

9. Die besten Lehrbücher bieten in den Vokabularien Wörter, die man nicht etwa einmal, sondern vielmal im Laufe des Kursus gebraucht. Was das Aneignen des Wortschatzes anbelangt, gibt es kein wichtigeres Prinzip als das der Wiederholung. Der Lernende muss sich seinen Wortschatz selber allmählich aufbauen, indem er seine früheren und frühsten Errungenschaften mit den späteren kombiniert und wieder kombiniert, bis ein Ganzes dadurch entsteht, dessen Bestandteile durch Ideenassoziation miteinander eng verbunden sind. Dasselbe gilt natürlich nicht nur von Vokabeln, sondern auch von allen idiomatischen Redewendungen. Dieses Kumulativverfahren allein führt zum Ziel.

10. Als Gedächtnishilfsmittel zur Aneignung des fremden Wortschatzes bietet das Musterlehrbuch die Vokabeln und Idiome der Sprache in verwandten Gruppen. Die Verwandtschaft kann wohl verschiedener Art, muss aber stets leicht verständlich sein. Als verbindender Kitt kann z. B. das Prinzip der Wortstammverwandschaft, der Bedeutungsähnlichkeit oder -gegensätzlichkeit oder der formellen oder sachlichen Ähnlichkeit mit entsprechenden Elementen der Muttersprache sein.

11. Die besten Lehrbücher berücksichtigen vornehmlich solche syntaktische Punkte, welche vom Normalsprachgebrauch der Schüler abweichen. Für den Amerikaner, der deutsch lernt, gehören folgende Momente zu den schwierigsten Abschnitten der Arbeit:

a) die gerade, invertierte und nebensätzliche Wortfolge;
b) der Konjunktiv der indirekten Rede;
c) die Modalhilfszeitwörter, besonders deren zusammengesetzte Zeitformen;
d) das reflexive Zeitwort;
e) das Zeitwort mit dem Genitiv;
f) Die Vorwörter an, auf, hinter, in usw., auf die Fragen „Wo?" und „Wohin?";
g) die sogenannten Partikeln denn, ja, doch, wohl, eben, erst, usw.

Hinlängliche Berücksichtigung dieser und ähnlicher Punkte muss das zweckmässig angelegte Lehrbuch wie ein roter Faden durchziehen.

Es genügt nicht, sie ein einziges Mal, wenn auch noch so klipp und klar vorzutragen. Sie müssen bei der Gesamtheit der Übungen gleichsam den Hauptton erhalten und sogar dort, wo andere Momente im Vordergrunde stehen, müssen sie nebentonig mitklingen.

III.

Aber das denkbar beste Lehrbuch ist bloss ein Werkzeug in den Händen des Lehrers und seiner Schüler. Zu oft vergisst man, dass dem Lehrer die Aufgabe obliegt, dem Lernenden klarzumachen, wie er das Lehrbuch gebrauchen soll. Es genügt ja nicht, zu betonen, dass das Textbuch nur nebensächliche Bedeutung habe und von den Schülern zu verlangen, sie möchten dem Vortrag des Lehrers ihre Hauptaufmerksamkeit schenken. Der Lehrer muss selbst die Anlage des Buches ganz genau kennen und muss seinen Schülern bestimmte und klare Anweisungen über den Gebrauch davon ausserhalb der Klasse geben. Sonst verfehlt der Schüler den rechten Zusammenhang zwischen dem mündlichen Unterricht des Lehrers in der Klasse und den vom Buch gestellten Aufgaben für den Hausverbrauch. Dass der Schüler die schriftlichen Aufgaben auch für sich mündlich behandle, ist ja nicht weniger wichtig, als dass der Lehrer das gesprochene Wort in der Klasse betone. Ein Hauptstück der Aufgabe des Lehrers besteht also in eben diesen detaillierten Anweisungen über die Art, wie der Schüler das gedruckte Wort zu Hause zuerst laut vor sich hin lesen und dann in Fragen und Antworten zergliedern soll. Das soeben Gesagte ist schon deshalb von grösster Wichtigkeit, weil die Schüler nur durch solche mündliche Versuche sich eine richtige Aussprache aneignen können. Es ist aber unter einem anderen Gesichtspunkte betrachtet noch wichtiger. Denn gerade die mit solchen mündlichen Versuchen verbundene Selbstätigkeit verhilft dem Lernenden rascher und sicherer als irgend was anderes zur richtigen Auffassung der Sprache als lautlichen Mittels zum Ausdruck der Gedanken. Jeder Lehrer wird mir wohl zustimmen, wenn ich betone, dass die Schüler dieses mündliche Verfahren einst von selber einschlagen und dass man sie wiederholentlich dazu antreiben muss. Das kommt wohl zum grössten Teil von der langjährigen Gewohnheit, die eigenen Augen überall wo möglich für die Ohren zu substituieren. Die mit dieser Gewohnheit verknüpfte Trägheit und instinktive Abneigung gegen alle stimmliche Gymnastik muss vom erfolgreichen Lehrer bekämpft und überwunden werden. Dies muss man aber von vornherein begreifen und geeignete Massregeln dagegen treffen; sonst wird es bald zu spät, das Versäumte nachzuholen.

Auch in anderer Hinsicht muss der Lehrer das Textbuch so erklären und behandeln, dass seine Schüler es im Lichte einer Unterstützung und

Erweiterung der mündlichen Stunden betrachten. Wem es wirklich gelingt, seine Schüler zum rechten Gebrauch eines geeigneten Lehrbuches in diesem Sinne zu veranlassen, der wird mit Vergnügen gewahren, dass sich erfreuliche Resultate trotz knapp zugemessener Stundenzahl und übermässig grosser Klassen erzielen lassen.

Realien im neusprachlichen Unterricht.

Von **Dr. Paul V. Kern,** University of Chicago.

Da das offizielle Organ der neusprachlichen Reform Deutschlands, Wilhelm Vietors Neuere Sprachen (Marburg in Hessen, N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung; New York, Gustav E. Stechert, 9 East 16th Str. — 12 M. jährlich) noch immer in den Vereinigten Staaten recht wenig bekannt ist, scheint es vielleicht nicht unangebracht, einmal hier kurz zusammenzufassen, was die zwölf Jahrgänge der Zeitschrift *) über den für den neusprachlichen Unterricht so wichtigen Gegenstand der Realien bisher gebracht haben. Zwar bearbeiten die Neueren Sprachen als fremdsprachliches Organ für Deutschland die französischen und englischen Realien, aber die Prinzipienfragen des neusprachlichen Unterrichts sind überall dieselben und wir, die Lehrer des Deutschen in einem englisch sprechenden Lande, werden ihre für das Englische und Französische gewonnenen Resultate leicht in spezifisch deutsches Material umsetzen können.

Kein Sprachunterricht, ob in den klassischen oder modernen Sprachen, ob nach alter oder neuer Methode erteilt, kann sich heute mehr auf die blosse Erlernung der formalen Seite der Sprache beschränken. Überall wird Bekanntschaft des Inhalts des in der Sprache Gebotenen, nicht nur Beherrschung ihrer äusseren Form angestrebt. Man streitet sich aber um zweierlei, nicht nur um die beste Methode, dies zu erreichen, sondern auch um die Masse und vorzüglich um die Beschaffenheit des inhaltlich Erreichbaren. Auch heute noch möchten einige ausser der Sprache nur Literatur lehren, andere fordern kühn von der heutigen Lektüre nicht nur Einführung in die fremde Literatur, sondern auch eine solche in das ganze Volkstum der fremden Nation. Schon lange verlangt die Prüfungsordnung von den deutschen Kandidaten der klassischen Philologie „eine zu

*) **Vgl. besonders: A. Würzner, Realien und Bilder im englischen Unterricht, N. Spr. I, 245 ff.; Wilhelm Scheffler, Bild und Lektüre, N. Spr. II, 113 ff.; W. Grote, Realienkunde und Realienkenntnis, ib. XIII, 10 ff.**

wissenschaftlicher Fortbildung befähigende Bekanntschaft mit den Hauptperioden der griechischen und römischen Geschichte, den Staatseinrichtungen, dem privaten Leben, der Religion und Sage, sowie der Philosophie der Griechen und Römer, Vertrautheit mit der Archäalogie, soweit sie erforderlich ist, um durch sachkundige Behandlung zweckmässig ausgewählter Anschauungsmittel den Unterricht wirksam zu unterstützen." Wenn alles dies schon für ein Verständnis der toten Sprachen Voraussetzung ist, um wieviel mehr wird die Kenntnis des Lebens, der Sitten, Gebräuche, der materiellen Kultur des fremden Volkes Forderung für die neueren Sprachen! Diese blieb denn auch von der Reformpartei nicht aus und wurde in den preussischen Lehrplänen und Lehraufgaben für höhere Schulen vom Jahre 1901 offiziell anerkannt. Sie ist also für Deutschland Tatsache geworden. Da lesen wir z. B. „Sprechübungen in jeder Stunde nicht bloss im Anschluss an Gelesenes und an Vorkommnisse des täglichen Lebens, sondern über Geschichte, Literatur, Kultur des französischen Volkes"; oder: „Die Übungen im Sprechen schliessen sich an die Lektüre an und erstrecken sich ausserdem auf Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens und auf Belehrungen über Land und Volk Englands"; oder: „Bei der Auswahl der Lektüre ist vornehmlich dasjenige Gebiet zu berücksichtigen, welches in die Kultur- und Volkskunde einführt." Wenn daher, wie wir sehen werden, zwar die Realienfrage auch für solche, die nach alter Methode unterrichten, wenigstens so lange sie an Literatur glauben, nicht ohne Interesse ist, dürfen wir erwarten, in der umfangreichen Reformliteratur der letzten dreissiger Jahre die beste Ausbeute für die Realienkunde zu finden.

Die oben skizzierte Evolution des neusprachlichen Unterrichts (Sprachunterricht-Formalien; Unterricht in Sprache und Literatur-Formalien, Idealien; Unterricht in Sprache, Literatur und Volkskunde-Formalien, Idealien, Realien) kann uns zugleich klar machen, war wir unter Realien zu verstehen haben.

Verstehen wir unter Deutsch nur die deutsche Sprache, so erschöpfen wir den Begriff Deutsch am allerwenigsten. Die Sprache allein zeigt verhältnismässig wenig von der fremden Kultur, wie schon aus der Betrachtung hervorgeht, dass verschieden sprechende Völker dieselbe Kultur haben können. Zur Aneignung des blossen Sprachguts können unter Umständen Grammatik und Wörterbuch genügen, die sogennanten Formalien. Der Unterricht in der schönen Literatur eines anderen Volkes, zweitens, muss vom Standpunkte des Sprachunterrichts je nach dem Betriebe verschieden beurteilt werden. Der rein ästhetische Betrieb desselben in der Schule befördert das Sprachgefühl nicht; Beweis, dass er sich sogar der fremden Form ganz entheben und mit Erfolg vermittelst Übersetzungsliteratur gelehrt werden kann. Zudem ist er nicht gründlich. Welcher

Schüler kann beispielsweise Schillers Wallenstein verstehen, wenn die politischen und kulturhistorischen Gesichtspunkte unberücksichtigt bleiben? Das andere Extrem liegt vor, wenn der Lehrende, obwohl er seiner Klasse dabei vieles Fremde beibringen mag, durch seinen Kommentar den Dichter buchstäblich erdrückt. Nun gibt es natürlich auch kunstsinnige Lehrer der Literatur, die eine gewisse Sachkenntnis für die Lektüre für unerlässlich erachten und auch die goldene Mitte zu halten verstehen, aber wir müssen trotz alledem zugeben, dass aller Literaturunterricht mehr das allgemein Menschliche, sozusagen das Internationale, als das Fremde und Eigenartige in den Vordergrund stellt, dass er in dem grossen deutschen Schriftsteller weniger den Deutschen als den grossen Geist sieht. Es ist daher keine Kritik des literaturgeschichtlichen Unterrichts, wenn wir sagen, dass er sich vorzüglich mit dem Idealen, weniger mit dem Nationalen beschäftigt, wobei erst in zweiter Linie alles Andere in Betracht kommt, z. B. auch, ob ein Literaturerzeugnis ein Beitrag von diesem oder jenem Volke ist. Der Unterricht in der deutschen Literatur lehrt Vieles und Gutes, bleibt aber Literaturgeschichte und ist nicht identisch mit dem Sammelbegriff Deutsch, denn die deutsche Literatur ist nur ein Bruchteil des deutschen Volkstums. Ganz anders kommt dies fremde Volkstum in der dritten und neuesten Unterrichtsmethode zur Geltung. Hier soll nicht nur Sprache und Literatur gelehrt werden, hier soll durch moderne Lektüre auch Bekanntschaft mit den staatlichen, gesellschaftlichen und kirchlichen Verhältnissen, mit den Sitten und Gewohnheiten, den Einrichtungen der anderen Nation gewonnen werden. Diese Methode ist einmal eine grundehrliche Methode. Sie will, dass der Schüler verstehe, was er liest. Nicht selten ist eine Übersetzung ein blosses Spielen mit Worten, nämlich immer dann, wenn der eigene Ausdruck nicht mehr besagt als der fremde. Gesetzt, eine englische Klasse junger Deutscher oder Franzosen lese einen der Seeromane Coopers; was nützen ihnen da die blossen deutschen Seeausdrücke, wenn die Vorstellung fehlt? Man kann natürlich der Meinung sein, ein Schüler brauche so etwas nicht zu wissen; dann wähle man eine andere Lektüre. Und was geschieht einem dann? Man mag quantitativ weniger unverständliche Begriffe antreffen, aber vermeiden kann man sie nicht. Noch soll dies sein, denn Erweiterung unserer begrifflichen Anschauung ist ja gerade einer der Zwecke alles Lesens. Letzte Woche stiess eine meiner Klassen zufällig auf folgende drei jedem Norddeutschen geläufigen Fischnamen: Plötze, Dorsch, Schleie, die die gewöhnlichen Wörterbücher beziehungsweise durch die nichtsbesagenden roach, tors, tench wiedergeben. Zwei derselben (leuciscus rutilus und gadus morrhua) sind vorzüglich Nordseefische, die Schleie (tinca vulgaris) gehört zur Karpfenfamilie und lebt in Seen und Flüssen Mitteleuropas; keiner kommt in Amerika vor. Diese Methode will daher zuvörderst die

realen Tatsachen lehren, die vor schiefer Auffassung schützen. Sie will durch Beschäftigung besonders mit den abweichenden Seiten der fremden Natur und Kultur verständnisvoll in den fremden Volkscharakter einführen. Sie will so vor voreiligen und einseitigen Schlüssen bewahren und vor nationaler Selbstüberhebung. Beispiele wie die drei oben gegebenen, die sich aus den verschiedenen Verhältnissen zweier Länder ergeben, kann ein jedes von uns leicht aus eigener Erfahrung vervielfältigen. Sie erfordern nicht Wortübersetzung, sondern Sacherklärung, und unsere Methode nimmt in solchen Fällen das Reallexikon und die Anschauung zur Hilfe. Über die Anschauungsmittel im neusprachlichen Unterricht äusserte sich der Veranstalter einer Ausstellung derselben gelegentlich einer neuphilologischen Versammlung zu Dresden wie folgt: „Da es die Aufgabe des Unterrichts ist, Begriffe zu bilden, so kann der Unterricht, wenn er seine Aufgabe erfüllen will, nicht vielseitiger Anschauung entbehren, auf der allein Begriffe sich aufbauen. Besonders bei geschichtlichen und geographischen Stoffen ist Anschauungsmaterial unerlässlich, wenn überhaupt der Schüler mit Namen von Personen einen Begriff der Persönlichkeiten und bei Ortsnamen irgend eine Vorstellung der Örtlichkeit erlangen soll.... Wenn irgend möglich soll daher die Lektüre durch bildliche Vorstellungen belebt und gegenständlich betrieben werden, wodurch zugleich die Phantasie angeregt wird, das Wort in lebendige Vorstellung der Dinge umzusetzen." Weil der Schüler durch ein solch gründliches Verfahren wohl etwas später, aber doch besser vorbereitet zu den Schätzen der fremden Literatur gelangt, ist dieser Unterricht deswegen der schönen Literatur nicht feindlich.

Je nach der Art der Schule werden die Realien Verschiedenes begreifen. Für die Schulen, die in erster Linie ein praktisches Ziel verfolgen, wie Handels- und Gewerbeschulen, genügt es, die Schüler mit dem Ausland der Gegenwart bekannt zu machen. Zu ihren Zwecken, Erlernung der modernen Umgangssprache, reicht Bekanntschaft mit den heutigen fremden Verhältnissen aus, „zu wissen, wie der Fremde heute lebt, wohnt und isst" (was natürlich zur Betrachtung ihrer staatlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen, ihrer Politik und Ähnlichem führt). Soll aber der Sprachunterricht eine höhere Bildung gewähren und in die fremde Kultur überhaupt einführen, muss der Begriff Realien weiter gefasst werden. Dann müssen wir in die Vergangenheit zurücksteigen, zu sehen, woraus das Heutige geworden, und uns nicht nur die Äusserlichkeiten des anderen Volkstums, sondern auch die innere Kultur vorführen, deren zwar nicht alleinige, aber deren höchste Blüte immer die klassische Literatur eines Volkes sein wird. Wenn die Realien gewöhnlich als alle äusseren Betätigungen des fremden Volkstums definiert werden, sieht Dr. Würzner in Wien daher in ihnen schlankweg den Ausdruck für die gesamte Geschichte

und Kultur des fremden Volks. „Zu erkennen", sagt er, „wie die Welt und das Leben sich im fremden Geiste abspielt, der bewusst oder unbewusst sich geltend machende Vergleich mit der eigenen nationalen Auffassung, darin liegt der wahre Wert des fremden Unterrichts in den neueren Sprachen." Mit Recht sehen die Reformer in dieser Weise zu unterrichten nicht nur eine Erweiterung, sondern ebenso sehr eine Vertiefung der Unterrichtszwecke. Nur auf Grund einer solchen Auffassung des neusprachlichen Unterrichts scheint mir eine Gleichstellung der modernen mit den klassischen Sprachen berechtigt.

Wenn wir nun betrachten, was die Realien im Einzelnen umfassen, so scheint das Material auf den ersten Blick schier unermesslich. Wir können aber von vornherein alles ausscheiden, was die nationale Eigenart nicht oder weniger zum Ausdruck bringt. So ist alle Lektüre zu verwerfen, die nicht das speziell zu studierende Volkstum behandelt. Lesematerial aus Mommsens Römischer oder Curtius' Griechischer Geschichte z. B. ist trotz der Klassizität dieser Autoren aus dem deutschen Unterricht im Auslande zu verbannen; gleichfalls viele der auf Deutsch geschriebenen historischen Romane, wie etwa die von Georg Ebers, weil sie Darstellung des „ägyptischen" Volkslebens sind. Oder wenn eine Nation einen gewissen Baustil einfach entlehnt hat, ohne ihn weiter auszubilden, oder zu einer gewissen Zeit keine nationale Musik besass, sind ihre Leistungen auf diesen Gebieten der Kunst für uns ohne Interesse. Trotz alledem bleibt aber noch ein so gewaltiges Material übrig, dass kein Lehrsystem zu einer vollständigen Kenntnis der Realien verhelfen kann. Die Schule kann nur in dies grosse Gebiet einführen durch Lehren einzelner charakteristischer Abschnitte desselben. Welches sind diese?

Schon für den Hamburger Neuphilologentag des Jahres 1896 veranstaltete Prof. Dr. G. Wendt aus Hamburg eine Ausstellung englischer Unterrichtsmittel, die den deutschen Lehrer des Englischen mit den vorhandenen englischen Realien und ihren Anschauungsmitteln bekannt machen sollten. Den Katalog (bei M. Fritsche, Hamburg, erschienen) konnte ich nicht einsehen, aber zwei Auszüge in den Neueren Sprachen (Vol. III, 617; vol. IV, 240) zeigen uns, wie Wendt seinen Gegenstand angriff. Was liegt nun näher, als uns solche Vorarbeit (die Weltausstellung zu St. Louis beschränkte sich auf eine Zusammenstellung der Hilfsmittel für den neusprachlichen Anschauungsunterricht, vgl. Pädagogische Monatshefte, Februar 1905) zu nutze zu machen. Könnte nicht der Deutschamerikanische Lehrerbund oder die Modern Language Association eine Kommission ernennen, die unter tätiger Mitwirkung der einzelnen Mitglieder ein ähnliches Schema mit deutschem Material ausfüllte? Ein Einzelner kann diese Arbeit, besonders von Amerika aus, nicht leisten. Hierzulande, fürchte ich, existiert erst wenig Material, aber ein Teil des

in Deutschland für neusprachliche und andere Unterrichtszwecke Produzierten ist für uns brauchbar und das Eine oder Andere davon ist diesem oder jenem von uns bekannt. Wäre die Sammlung zunächst auch nicht vollständig, entspräche sie doch einem schreienden Bedürfnisse alles fortschrittlichen Unterrichts! Ja, die auffällige Tatsache, dass die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf diesem für Neuerung so empfänglichen Boden noch immer so wenig Eingang gefunden, scheint mir nur aus der Unbekanntschaft, resp. dem Fehlen der für dieselbe nötigen Lehrmittel erklärbar. Ein solcher Kommissionsbericht könnte durch die Pädagogischen Monatshefte oder die Publications of the Modern Language Association verbreitet werden, und der Unternehmungsgeist der amerikanischen Verleger wird nicht verfehlen, sich des neuen Gebietes zu seiner und unserer Wohlfahrt zu bemächtigen.

Im Anschluss an die Wendtsche Klassifizierung unterbreite ich heute Nachmittag ein Schema zur Diskussion. Das einigen Kapiteln folgende dürftige Material soll nur ein ganz bescheidener Anfang sein und ist meist gelegentlichen Besprechungen in den Neueren Sprachen entnommen, besonders den fleissigen Zusammenstellungen von Flemming (N. Spr. I, 510 ff., 588 ff.). *) Es wird aber die einzelnen kurzen Überschriften weiter ausführen und uns den Begriff der Realien klarer machen, als dies eine blosse Definition to tun vermag.

A. Zum Studium (im Wort):

1. Allgemeine Nachschlagebücher.
2. Staatliche Einrichtungen in systematischer Darstellung.
   a) Verfassung,
   b) Verwaltung,
   c) Rechtswesen,
   d) Unterrichtswesen,
   e) Kirchen [und Sekten],
   f) Kriegswesen,
      a) die frühere Zeit,
      b) das heutige Heer,
   c) die Flotte,
   g) Verkehrswesen.
3. Berufsarten.
4. Handel.
5. Geld, Mass, Gewicht.
   a) Vorzeit,
   b) Jetztzeit.

*) Verfasser behält sich vor, das von ihm gesammelte Material zu Teil A später ausführlicher zu veröffentlichen.

6. Land und Leute.
7. Sitten und Gebräuche.
   a) Der Festkalender,
   b) Das Leben in der Familie und bei der Arbeit,
   c) Aberglaube und Volksmedizin,
   d) Haus und Hof; Kleidung; Gebrauchsgegenstände,
   e) Allgemeines.
8. Sagen.
9. Spiele.
10. Zeitungen und Journale.
11. Geographie (ohne Karten und Bilder).
12. Geschichte (ohne Karten und Bilder).
13. Technologie.
14. Sonstige Kulturgeschichte (ohne Karten und Bilder).

B. Zur Anschauung (im Bild):

1. Geographisches.
   a) Atlanten, Karten und Pläne Deutschlands,
   b) Karten, Pläne, Ansichten deutscher Hauptstädte,
   c) Sonstige geographische Charakterbilder.
2. Illustrierte Geschichtswerke, Historische Tafeln, Bilder und Bildwerke.
4. Bildende Kunst.
   a) Baukunst,
   b) Bildhauerei,
   c) Malerei.
5. Musik.
6. Wappenkunde.
7. Technologische Tafeln.
8. Sonstiges Kulturgeschichtliches.

B. Zur Anschauung (im Bild):

1. Geographisches.

a) Atlanten, Karten und Pläne Deutschlands.

E. Debes, Schul-Atlas. Verlag von H. Wagner und Debes. Leipzig.

b) Karten, Pläne, Ansichten deutscher Hauptstädte.

Geistbeck, Geographische Landschafts- und Städtebilder. C. C. Buchners Verlag, Bamberg. 84:110 Cm. Jede Tafel 2 M. (aufgezogen 4.50 M.). Text 2 M. Inhalt: München, Typus einer Residenz- und Kunststadt. Mannheim-Ludwigshafen, Typus einer modernen Handels- und Fabrikdoppelstadt. Hamburg, Typus eines Flusshafens und einer Welthandelsstadt. Kiel.

Geistbeck und Engleder, Geographische Typenbilder. Jetzt im Verlage von A. Müller (Fröbelhaus), Dresden. Inhalt: Passau, Würzburg.

Beuteli und Stucki, Schweizerisches und geographisches Bilderwerk. W. Kaiser (vorm. Antenen), Kunstverlag, Bern. Kommissionsverlag: F. Köhlers Buchhandlung, Leipzig. 60:80 Cm. Jede Tafel 5 M. Ölfarbendruck. Zu jedem Bild eine Heft Text zu je 25 Cts. Inhalt: Bern. Zürich. Lugano. Genf.

F. E. Wachsmuth. Leipzig. Dresden.

c) Sonstige geographische Charakterbilder.

Geographische Charakterbilder. E. F. Wachsmuth, Leipzig. Jede Tafel 1.40 M. Inhalt: Helgoland mit Düne. Der Rhein bei Bingen. Der Thüringer Wald. Die Sächsische Schweiz. Das Riesengebirge (Doppelbild). Der Rheinfall bei Schaffhausen. Die Berner Alpen (Doppelbild). Die Furka-Strasse. Der grosse Aletsch-Gletscher. Eine Düne auf Rügen. Die Adelsberger Grotte. Well- und Wetterhorn. Hamburger Hafen. Nord-Ostsee-Kanal. Erzgebirge. Bodensee bei Lindau. Semmeringbahn.

Hölzels Geographische Charakterbilder. Hölzel, Wien. 79:59 Cm. Jede Tafel 4 M. (aufgespannt 5 M.). Ölfarbendruck. Kleine Handausgabe 7.50 M. Inhalt: Aus dem Ortlergebiet. Das Berner Oberland (Doppelbild). Die Düne und das Felseneiland Helgoland. Die Adelsberger Grotte. Talsporne im Ober-Inntale. Weckelsdorfer Felsen. Die Donau bei Wien. Die Schneekoppe im Riesengebirge. Das Stettiner Haff (Doppelbild). Rhein.

Geistbeck, Geographische Landschafts- und Städtebilder. Siehe oben. Inhalt: A. Süddeutschland und Alpengebiet. B. Mittel- und Norddeutschland.

Beuteli und Stucki, Schweizerisches geographisches Bilderwerk. Siehe Inhalt: Genfer See, Vierwaldstätter See, Rhonegletscher etc.

Engleder, Bilder für den geographischen Anschauungsunterricht. Verlag von R. Oldenbourg, München. 117:90 Cm. Je 2 M., aufgezogen 3.50 M. Tetx von Gruber. Inhalt: Berchtesgaden, Starnbergersee etc.

2. Illustrierte Geschichtswerke, Historische Tafeln, Bilder und Bildwerke.

L. Stacke, Deutsche Geschichte, 4 vol. Velhagen und Klasing, Bielefeld und Leipzig.

Wilhelm Müller, Deutsche Geschichte. Illustrierte Volksausgabe. Stuttgart, Verlag von Carl Krabbe.

Lohmeyers Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht nach Originalen lebender Künstler. Verlag des Kgl. Hof-Kunst-Instituts von Otto Troitzsch, Berlin. 72:98 Cm. Jedes Bild 3 M. (aufgezogen 4 M.). Text unentgeltlich. Inhalt: Karl der Grosse empfängt eine maurische Gesandtschaft. Heinrich V. in der Reichsversammlung zu

Worms. Szene aus dem Kreuzzug Konrads III. Schlacht im Teutoburger Wald. Gotenschlacht am Vesuv. Otto der Grosse in der Schlacht auf dem Lechfelde. Heinrich I. vor Brandenburg. Klaus Störtebeckers Gefangennahme. Mailänder Edelleute bitten Kaiser Barbarossa um Schonung der Stadt. Gefangennahme Friedrichs des Schönen in der Schlacht bei Mühldorf.

Bilder zur deutschen Geschichte. C. C. Meinhold und Söhne, Dresden. Zwei Sammlungen zu je 30 Blatt, 18 M. die Sammlung. Erklärender Text 0.75 M. Schwarzdruck.

A. v. Werner, Kaiserproklamation zu Versailles am 18. 1. 1871. F. E. Wachsmuth, Leipzig. 88:66 Cm. 4 M. (aufgezogen 4.20 M.).

Bilder aus der Geschichte. Wien, Kreisel und Gröger. (Zumeist zur östreichischen Geschichte.)

Wandbilder für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Hölzel. Wien. 4 Bilder.

Anschauungsbilder zur alten und neuen Geschichte. 25 Blatt. Farbendruck. Je 47:60 Cm. Gesammtpreis mit Text (von Wiener) 21.00 M. Verlag von H. Hemmleb, Weimar.

Wandbilder zum Unterricht in der Weltgeschichte. Schreiber, Esslingen.

Langls Bilder zur Geschichte. Ed. Hölzel, Wien. Aufgezogen 3 M. Inhalt: Zwinger zu Dresden. Wartburg. Habsburg.

Allgemeines historisches Portraitwerk. Kunstverlag von Friedrich Bruckmann, München.

Wertvolle Illustrationen enthalten ferner ausser den grossen Konversations-Lexika die bei Velhagen und Klasing erschienene Weltgeschichte von Jäger und die Spamersche Weltgeschichte.

4. Bildende Kunst.

a) *Baukunst.*

Ansichten von Berlin und Umgebung:

1) Photoglob Co., Zürich (London, 61—63 Ludgate Hill, E. C.). 29 Bilder.

2) Graphische Gesellschaft, Berlin, S. W., Linden Str. 16, 17. 21:27 Cm. Aufgezogen 1.25 M. 44 Bilder.

3) Berliner Phototype Inst. Rob. Traeger (Schultz und Schlenner). Photograph. Kunstverlag, Berlin, S. W., 19, Kommandanten Str. 18. Klare Lichtdrucke in Kabinettformat. 0.15 M. Gegen 230 Ansichten.

4) Deutsche Verlagsanstalt in Stuttgart. Farbige Naturaufnahme. 20 Bilder. Gesammtpreis 5 M.

5) Dittmar Schweiezer, Berlin, W., 14. 19 Cm. Je 0.50 M. 71 Ansichten.

Vaterländische Denkmäler und Bauwerke. E. E. Wachsmuth, Leipzig. Tondruck. 88:66 Cm. Jedes Bild aufgezogen 1.60 M.

Grundrisse hervorragender Baudenkmale. 12 Zeichnungen für 10 M. 74:98 Cm. Ed. Hölzel, Wien.

Die Entwicklung der Baukunst, Bildhauerei und Malerei mit Zitierung der einschlägigen Werke skizziert Alwin Schultz kurz und übersichtlich. Pauls Grundriss III.

5. Musik.

Kleines Kommersbuch. Liederbuch fahrender Schüler. Leipzig, Philipp Reclam jun. 2610. 20 Pf.

Melodien zum Kommers- und Studentenliederbuch. Philipp Reclam jun. 1.50 M.

Volkslieder-Album. 80 Volkslieder für eine Singstimme und Klavierbegleitung. Leipzig, C. F. Peters.

Hundert deutsche Volkslieder für eine Singstimme mit Begleitung des Klaviers, herausgegeben von Max Friedländer. Edition Peters. No. 2257. Leipzig, C. F. Peters.

Choralbuch für Klavier und Harmonium zum Schul- und häuslichen Gebrauch herausgegeben von Alfred Dörffel. Edition Peters. No. 1423. Leipzig, C. F. Peters.

O. Böhm, Die Volkshymnen aller Staaten des deutschen Reiches. Wismar, Hinstorff. 1901. 1.00 M.

Einen Abriss der Geschichte der deutschen Musik gibt von Liliencron im III. Teile von Pauls Grundriss.

7. Technologisches.

F. E. Wachsmuth, Leipzig. Technologische Tafeln. Von 1.60 bis 2.20 M. Text in 2 Heften zu je 0.80 M. Inhalt: Flachsbrecher. Webstuhl. Hochofen. Eisengiesserei. Dampfhammer. Walzwerk. Lokomotive (Doppeltafel). Hydraulische Presse. Kohlenbergwerk. Leuchtgasgewinnung. Glasbereitung. Kochsalzgewinnung. Papierbereitung. Seeschiff. Telegraph. Brückenwage.

8. Allgemeine Kulturgeschichte.

Brustbilder berühmter Männer und Frauen. F. E. Wachsmuth, Leipzig. In Lebensgrösse. Einzelbild aufgezogen 1.00 M.

Luchs, 50 kulturhistorische Wandtafeln. Wilhelm Gottlob Korn, Breslau.

Kulturgeschichtliche Bilder für den Schulunterricht. Wachsmuth, Leipzig.

Wie diese Anschauung im Bild für den englischen und französischen Unterricht im deutschen Klassenzimmer nun am besten verwertet werden kann, erörtert eine reichhaltige Literatur in den Neueren Sprachen. Also nicht nur die Benutzung der bekannten Hölzelschen Tafeln oder anderer im Elemetarunterricht gebräuchlichen Anschauungsmittel, sondern ebenfalls die Behandlung obigen Materials zur Einführung in die fremden Realien. Es sind teils methodische Anweisungen, teils wird der auf den Bildern dargestellte Stoff beschreibend oder dialogisch behandelt, teils an

denselben erweitert angeknüpft. Als fernere Hilfsmittel schliessen sich Reallexika, Sachwörterbücher und französische und englische Vokabularien an. Die Ausführung im Einzelnen gehört nicht zu unserem Thema, ich beschränke mich daher auf Anführung einiger charakterisierenden Titel:

E. Wilke, Anschauungsunterricht im Englischen und Französischen und seine Verteilung auf die einzelnen Klassen (N. Spr. IV, 138 ff. — Wanderung durch London).

M. Löwisch, Die literarische, politische und wirtschaftliche Kultur der Franzosen in der Lektüre und im freien Sachunterricht (N. Spr. XII, 385 ff.).

Dr. H. Lewin, Die Benutzung kulturhistorischer Bilder im neusprachlichen Unterricht. Beigabe zum Jahresbericht 1892/93 des Realprogymnasiums zu Biebrich.

Von demselben: Zwei kulturgeschichtliche Bilder in französischer und englischer Bearbeitung. Marburg, Elwert. 0.80 M.

Dr. Hermann Conrad, England. Material for Practice in Englich Conversation. Stuttgart, Metzlerscher Verlag.

Von demselben: Englische Realien als Gegenstand der Sprechübungen.

A travers Paris. Aus Originaltexten zusammengestellt und mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Arnold Krause. Leipzig, Velhagen und Klasing. 1900. 1.30 M.

Quinze jours à Paris, par A. Lebrun. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Philipp Roozmann. Glogau, Flemming. 1902. 1.50 M.

Dr. E. Wilke, Paris. Promenades dans la capitale de la France. Mit Anlehnung an das Hölzelsche Bild „Paris" für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Wien, R. Gerhard. 1897. 0.60 M.

M. Delanghe, Une vue de Paris. Leçons de conversation française d'aprè le tableau de Hölzel. Giessen, E. Roth. 1897. 0.80 M.

Paris, Kommentar zu Rolfs Plan pittoresque und Plan monumental de la ville de Paris. Bearbeitet und herausgegeben von Ludwig E. Rolfs und Theodor van Haag. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. 1901. 4.00 M.

Rein, Anschauungstafel für den Glockenguss unter besonderer Berücksichtigung von Schillers Lied von der Glocke. Mit Text 3.00 M. Gotha, Friedrich Andreas Perthes.

Was die Bücher anbetrifft, so handelt es sich, wie schon die Titel erkennen lassen, um zwei Arten, einmal um Informationsbücher für den Lehrer, dann um Bücher für das Klassenzimmer oder den Schüler. An ersteren ist natürlich in Deutschland kein Mangel. Aber eine weise Auswahl wird nicht immer genügen, es wären oft kürzende und zusammenstellende Bearbeitungen vorzunehmen. Denn nicht jeder Lehrer des

Deutschen hat das Geld und die Zeit für eine ganzeBibliothek, er muss sich seine Information leichter und aus weniger Bänden verschaffen können. Bücher wie: G. Wendt, England, seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen; Leipzig, O. R. Reisland, und dasselbe Buch für Frankreich von R. Mahrenholz im selben Verlag herausgegeben wären unter vielen anderen hier deutsche Muster zur Nachahmung.

Bei weitem mehr Arbeit wird die Herstellung einer Realienbibliothek zum Gebrauch der Schüler verlangen. Was etwa hier in Frankreich, Schweden oder wo sonst Deutsch gelehrt wird, geleistet ist, könnte wohl im Aufbau benutzt werden, aber die verschiedenen Schulverhältnisse dieses Landes bedingen eine im Wesentlichen eigene Behandlung des Materials. Wie diese nach der Reformidee vorzunehmen ist, kann von der weiteren Frage, der der Lektüre im neusprachlichen Unterricht, nicht getrennt werden. Die leitenden Gedanken, welche die Auswahl und Herausgabe einer Reformlektüre bestimmen sollen, sind wiederholt auf deutschen neuphilologischen Versammlungen erörtert worden. *) Einige solcher Leitsätze sind:

1. Die für die Schule in Betracht kommende Lektüre ist vor allem nach der geistig-erziehlichen Seite des Inhalts zu beurteilen.

2. Die Lektüre darf, der Hauptsache nach, nichts bieten, was nicht auch jetzt noch sprachlich mustergültig wäre.

3. Ein an sich wertvoller Stoff, der durch Änderung des Herausgebers (Verkürzung, Umstellung, ungeschickte Überarbeitung) verschlechtert ist, ist zu verwerfen.

4. Gleichfalls ein guter Text mit Anmerkungen, die dem Schüler die Denkarbeit ersparen.

5. Die Lektüre im Unterrichte der neueren Sprachen hat neben der sprachlichen Ausbildung die Aufgabe, dem Schüler ein Volksbild zu überliefern, das seine Züge aus der Geographie, der Geschichthe, der Literatur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben des fremden Volkes nimmt.

6. Die Lösung letzterer Aufgaben macht nötig: a) die Berücksichtigung verschiedener Gattungen von Schriftwerken; b) eine planmässige Verteilung der einzelnen Bestandteile des Volksbildes auf die verschiedenen Stufen des Lehrganges wie die in der sprachlichen Ausbildung zu erstrebenden Ziele überall schon längst auf die einzelnen Klassen verteilt sind.

Lehrreich für den amerikanischen Herausgeber dürfte auch das Studium der deutschen sogenannten Reformbibliotheken sein. Es folge hier die Kapiteleinteilung der umfangreichsten derselben, der Schulbibliothek

*) N. Spr. IV, 210 ff., VII, 1 ff.

französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung *): Frankreich und England, Land und Leute. Kolonien, Reisebeschreibungen, Landschaftsbilder. Aus der Geschichte Frankreichs und Englands. Redner. Sammlungen kürzerer, leichterer Biographien. Frankreichs und Englands Dichter und Denker. Dramatisches. Erzählungsliteratur. Briefe. Handel, Verkehr, Gewerbe, Industrie, Technik. Naturwissenschaftliche Schriften. Materialien zu Sprechübungen.

Wenn nun die Lektüre so viele Wissensfelder behandeln soll, und wenn die dem deutschen Unterrichte an einer amerikanischen High School eingeräumte Zeit im Durchschnitte zwei Jahre nicht übersteigt, liegt es auf der Hand, dass nicht länger so ausschliesslich wie bisher mit Einzeltexten gearbeitet werden kann. Wer hier auch nur den Anfang zu einer Verwirklichung der Reformgedanken machen will, muss zum Lesebuch zurückkehren. Allerdings nicht zu dem alten, vor dem wir uns dereinst in gute Texte retteten, auch nicht zu den besseren neueren, die einseitig nur Geschichte oder Geschichten oder allenfalls Naturwissenschaft bringen, sondern zu einem, das den Hauptforderungen der Reform gerecht wird. Schaffung eines solchen — denn wir besitzen es noch nicht —, das durch geschickte Auswahl in das gesammte Deutschtum einführt, scheint mir das erste Bedürfnis in der Reform des neusprachlichen Unterrichts in Amerika.

Die Zukunft des deutschen Unterrichts im amerikanischen Unterrichtswesen.

Von **Prof. A. R. Hohlfeld,** University of Wisconsin.

Der deutsche Unterricht nimmt im Erziehungswesen Amerikas gegenwärtig bereits eine wichtige und ausgedehnte Stellung ein. Wenn es auch an zuverlässigen statistischen Ermittlungen fehlt, so ist doch wohl mit leidlicher Sicherheit mit Viereck **) anzunehmen, dass zur Zeit über eine Million Schüler in den verschiedensten Lehranstalten dieses Landes im Deutschen unterrichtet werden. Ebenfalls aber müssen wir Viereck beipflichten, wenn er der Ansicht ist, dass dieses gewiss nicht ungünstige Resultat sich entschieden noch günstiger gestalten könnte und wohl auch

*) Vgl. auch: Neusprachliche Reformbibliothek. Herausgeber Dir. Dr. Bernhard Hubert und Dr. Max Fr. Mann. Leipzig, Rossbergsche Verlagsbuchhandlung.

**) „Zwei Jahrhunderte deutschen Unterrichts in den Vereinigten Staaten", S. 219.

gestalten sollte, da die genannte Million doch nur etwa ein Siebzehntel der Gesamt-Schülerzahl des Landes beträgt.

Im allgemeinen lassen sich die Lehranstalten, in denen Deutsch in grösserem Umfang gelehrt wird, in vier Klassen einteilen: Universitäten, öffentliche „Hochschulen" im amerikanischen Sinne des Wortes, öffentliche Volksschulen und spezifisch deutsche Privatschulen. Die letztgenannte Gruppe setzt sich gegenwärtig zum weitaus grössten Teil aus Kirchenschulen zusammen, zu denen nur ein kleiner Bruchteil von Vereinsschulen oder sonstiger Privatschulen rein weltlichen Charakters kommt.

Fassen wir nun zunächst das Verhältnis des „Deutschamerikanischen Lehrerbundes" zu den spezifisch deutschen Schulen ins Auge, so kann meiner Ansicht nach der Schwerpunkt der Tätigkeit des Bundes hier nicht gesucht werden. Die weltlichen Privatschulen scheinen mit wenigen schönen Ausnahmen leider dem Untergang geweiht zu sein, und mit den Kirchenschulen hat der Bund seiner ganzen Entstehungsgeschichte nach nie fruchtbare Fühlung gewinnen können. Prof. Goebel in seinem in mancher Hinsicht so ausgezeichneten Buche, „Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika" * scheint allerdings eine Schwenkung in gerade dieser Richtung zu befürworten. Den deutschen Unterricht in den öffentlichen Volksschulen, der ja zweifellos nur allzuviel zu wünschen übrig lässt, weist er mit auffallender Schroffheit und Geringschätzung zurück, nicht nur in seiner gegenwärtigen Gestaltung, sondern grundsätzlich. Dagegen sieht er in den Kirchenschulen das einzige Mittel zur Aufrechterhaltung der deutschen Sprache in Amerika. Obgleich ich dem grossen Verdienste der deutschen Kirche und ihrer Schulen um die Pflege der deutschen Sprache die gebührende Anerkennung wahrlich nicht schmälern will, so kann ich mich der angeführten Ansicht doch unmöglich anschliessen. Ich halte es für undenkbar, dass in unserer Zeit, wo in allen fortschrittlichen Ländern eine reine Scheidung zwischen Kirche und Schule angestrebt wird, eine künstlich gepflegte Verquickung der beiden Interessensphären sich hier zu Lande auf die Dauer als vorteilhaft oder auch nur durchführbar erweisen sollte.

Was die Universitäten und die öffentlichen „Hochschulen" betrifft, so hat der deutsche Unterricht in ihnen so festen Fuss gefasst, dass bei treuer, ehrlicher Pflege seitens seiner Vertreter an seiner gedeihlichen Weiterentwicklung in diesen Anstalten nicht gezweifelt werden kann. Für die „Hochschulen" ist nur darauf zu bestehen, dass der bloss zweijährige Unterricht in den beiden oberen Klassen, wie er noch in den weitaus meisten Fällen besteht, durchaus ungenügend ist. Ein vierjähriger Kursus im Deutschen, als der für unsere Verhältnisse wichtigsten und na-

---

* Der Kampf um das Deutschtum. Heft 16. München, 1904. S. 66 ff.

türlichsten modernen Fremdsprache, ist ebenso notwendig, wenn nicht noch notwendiger, als der bereits fest gesicherte vierjährige Unterricht im Latein. Es unterliegt aber wohl keinem Zweifel, dass diese Ausdehnung des bestehenden Kurse nur eine Frage der Zeit ist. Dieselbe wird sich mit Notwendigkeit aus rein pädagogischen Erwägungen ergeben und kann durch unkluge Hervorhebung der spezifisch deutschamerikanischen Interessen eher gehindert als gefördert werden.

Auch hier kann also nicht der Schwerpunkt der Bundestätigkeit zu suchen sein.

So kommen wir endlich zur Frage des deutschen Unterrichts in der öffentlichen amerikanischen Volksschule. * Hier bietet sich uns sofort ein ganz anderes Bild. Alles ist noch in Chaos und Unsicherheit. Die Anschauungen der erfahrensten und vorurteilsfreiesten Beurteiler weichen theoretisch ebenso himmelweit von einander ab wie die tatsächlich bestehende Praxis in den verschiedenen Städten. Von Einigkeit der Ansichten, selbst in Bezug auf das anzustrebende Ziel, ist keine Spur. Die Dinge sind nicht einmal im Werden begriffen; eher im Rückgang, als im Werden.

Und doch liegt, wie ich die Sachen sehe, gerade hier der wichtigste Teil des für uns in Frage kommenden Gebietes. Nur sind Bemühungen um die Zukunft des deutschen Unterrichts im amerikanischen Schulsystem nicht einfach mit den Bestrebungen um Aufrechterhaltung des Deutschtums gleichzusetzen. Diese beiden Standpunkte decken sich allerdings in mancher Hinsicht, in anderen Punkten aber können sie weit auseinandergehen; und gerade aus ihrer kritiklosen Vermengung entspringt der Wirrwarr der Bestrebungen, dem wir gegenwärtig begegnen.

Bei allem Selbstbewusstsein für unsere deutsche Rassentüchtigkeit und unsere noch lange nicht gebührend gewürdigte Mitarbeit am Auf- und Ausbau dieses Landes können wir Deutschamerikaner doch unmöglich erwarten, dass sich das amerikanische Schulwesen endgiltig nach anderen als für das allgemeine Volkswohl geltenden Grundsätzen entwickeln soll. Soweit gewisse Sonderinteressen unserer deutschamerikanischen Bevölkerung sich mit den Rücksichten auf das beste Allgemeinwohl decken, können wir mit Aussicht auf dauernden Erfolg auf ihre Anerkennung in den allgemeinen Einrichtungen des Landes hinarbeiten. Soweit das nicht der Fall ist, müssen wir uns für ihre Durchsetzung auf unsere eigenen Mittel und Organisationen verlassen, vorausgesetzt, dass daraus dem Allgemeinwohl kein Nachteil erwächst. Wo hingegen Sonderinteressen, die

---

* Die folgenden Ausführungen beziehen sich allerdings nur auf städtische Schulen; auf die mit allen möglichen Schwierigkeiten kämpfenden Landschulen haben sie keine direkte Anwendung.

an und für sich berechtigt erscheinen, in unlöslichem Widerspruche zu den Rücksichten auf das Allgemeinwohl stehen, müssen wir uns, vielleicht schweren Herzens, bescheiden lernen. Könnten wir nun die Vorurteilsfreieren und Weitblickenderen unter den anglo-amerikanischen Führern der öffentlichen Meinung einmal davon überzeugen, dass wir bei all unseren Bestrebungen stets von diesem obersten Grundsatz geleitet werden, dann, glaube ich, würde auch denjenigen unserer Bemühungen, die auf eine Beeinflussung und eventuelle Umgestaltung allgemeiner Einrichtungen hinzielen, mehr Vertrauen und weniger Widerstand entgegengebracht werden.

Was den deutschen Unterricht in den Volksschulen betrifft, sind wir noch weit davon entfernt. Bei der ursprünglichen Einführung des deutschen Unterrichts in die Volksschulen sprachen allerdings allgemeingültige pädagogische Erwägungen wenig oder gar nicht mit. Das treibende Motiv waren die an und für sich durchaus berechtigten Sonderinteressen eines treu an seiner Sprache festhaltenden Deutschamerikanertums. Als nachteilige Folge dieses Umstandes nistete sich jedoch bei den Anglo-Amerikanern die Ueberzeugung ein, dass das Studium des Deutschen oder einer anderen Fremdsprache im Prinzip keine Berechtigung in der allgemeinen Volksschule habe. Es galt als eine aufgezwungene Sonderlast, die man so bald als möglich wieder abschütteln müsse und in vielen Fällen ja auch wieder abgeschüttelt hat. Und seitdem in den letzten Jahrzehnten neben dem Anglo- und Deutschamerikanertum durch Verschiebungen in der europäischen Einwanderung noch andere Nationalitäten in einzelnen Teilen des Landes an Umfang und Stammesbewusstsein stark zugenommen haben, hat sich noch eine weitere Reflexerscheinung eingestellt. Die Angehörigen dieser Gemeinschaften blicken mit Neid auf die von deutscher Seite erhobenen Ansprüche und genossenen Vorrechte im öffentlichen Schulwesen und behaupten, dass entweder ihrer Sprache gleiche Berechtigung gebühre, oder aber aller fremdsprachliche Unterricht zu unterdrücken sei. Dass dann wieder solche anglo-amerikanischen Kreise, die dem Deutschen an und für sich feindselig sind, sich dieses Umstandes als Angriffswaffe gegen den deutschen Unterricht bedienen, versteht sich natürlich von selbst.

Auf diese Weise ist es aber einfach unmöglich, den deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen da einzubürgern, wo das Deutschtum nicht stark genug ist, es durchzusetzen, oder ihn da zu halten, wo die Kräfte des Deutschtums nicht ausreichen, seine Beseitigung zu verhindern.

Kommt dazu noch Uneinigkeit in den deutschen Kreisen selbst, so ist die Resultante dieses Kräfteparallelogramms nicht schwer abzusehen. Und doch weigern sich selbst weitblickende Deutschamerikaner, so z. B.

Professor Goebel, die prinzipielle Berechtigung des deutschen Unterrichts in der Volksschule anzuerkennen. Wo sich allerdings ein solcher Einwand darauf stützt, dass die unter ungünstigen Verhältnissen soweit erzielten Resultate meistens recht unbefriedigend sind, da wäre doch zu bedenken, dass das Gleiche von manchen anderen Fächern des Elementarunterrichts mit nicht weniger Recht behauptet werden kann, als vom deutschen Unterricht.

Die Tätigkeit unseres Bundes, wie ich sie zu beurteilen gelernt habe, leistet nun den bestehenden Vorurteilen in gewisser Hinsicht geradezu Vorschub. Auch wir geberden uns nur allzu häufig, als ob der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen uns nur als Mittel zur Erhaltung unseres Deutschtums interessiere. Die endgiltige Kontrolle und Gestaltung unserer Schulverhältnisse liegt aber bei unseren demokratischen Einrichtungen in letzter Instanz in der öffentlichen Meinung, in der spezifisch deutschamerikanische Interessen unmöglich ausschlaggebend sein können. Hieraus erklärt es sich denn leicht, dass wir in dieser Angelegenheit keine nennenswerten Fortschritte machen. In letzter Zeit haben allerdings der „Deutschamerikanische Lehrerbund" und der „Nationalbund" versucht, die Basis der Argumentation zu verschieben und allgemein pädagogische und kulturelle Erwägungen ins Feld zu führen. Von der unwiderleglichen Richtigkeit derselben bin ich vollständig überzeugt, doch kann ich hier natürlich nicht näher auf ihre Begründung eingehen.

Auf eins möchte ich nur kurz hinweisen. Es betrifft dies eine Ansicht, die uns selbst in solchen Kreisen Schaden tut, die unserer Sache an und für sich sympathisch gesinnt sind. Gerade diejenigen, die deutsche Verhältnisse genauer kennen und den Wert des deutschen Vorbildes auf erzieherischem Gebiet anzuerkennen geneigt sind, weisen darauf hin, dass die Volksschule in Deutschland ja auch keinen fremdsprachlichen Unterricht erteilt und dass eine gewisse Unehrlichkeit oder Schiefheit des Denkens unterlaufe, wenn wir einerseits in allen Tonarten die hohe Entwicklung des deutschen Schulwesens preisen und doch andererseits etwas vom deutschen System ganz Abweichendes fordern, sobald unsere vermeintlichen Sonderinteressen in Frage zu kommen scheinen.

Das Kompliment des schiefen Denkens können wir getrost zurückgeben. Trotzdem nämlich die deutsche Volksschule keinen fremdsprachlichen Unterricht erteilt, so fangen doch fast alle Schüler, deren Bildung irgendwie über das Minimum elementarster Volksschulerziehung hinausgehen soll, das Studium einer fremden Sprache mit etwa neun oder zehn Jahren an, indem sie in diesem Alter aus den gewöhnlichen Volksschulen ausscheiden und in die verschiedensten Parallelanstalten, von der höheren Bürgerschule bis zu den unteren Klassen des Gymnasiums, eintreten. Der streng einheitliche Aufbau unseres demokratischen, allem Klassen-

geist beinahe überfeindlichen Erziehungssystems macht diesen Ausweg hier zu Lande aber unmöglich. Was den fremdsprachlichen Unterricht anbetrifft, so bleiben deshalb nur zwei Möglichkeiten: Verschiebung bis zur „Hochschule" oder gar Universität, d. h. im Durchschnitt etwa bis zum Alter zwischen vierzehn und achtzehn Jahren, oder der Besuch von Privatanstalten, deren Pensum über das Minimum der Volksschule hinausgeht. Ersteres ist aller psychologischen Theorie und praktischen Erfahrung nach absolut unpädagogisch; letzteres widerspricht aufs Schärfste dem demokratischen Grundprinzip unseres Erziehungssystems, demzufolge der Zugang zu den höchsten Bildungsstufen einem jeden, auch dem Ärmsten, unverschmälert bleiben soll. Eine wirkliche Lösung des Problems, die den amerikanischen Einrichtungen entspricht, gerade wie die deutsche Lösung deutsche Verhältnisse zur Voraussetzung hat, besteht deshalb gerade in der Einverleibung des fremdsprachlichen Unterrichts in das Lehrprogramm der allgemeinen Volksschule. Fraglich kann eigentlich nur das Wie bleiben, d. h. wann ein solcher Unterricht anfangen soll, von was für Lehrkräften er am besten erteilt werden kann, ob er für alle Schüler verbindlich oder wahlfrei sein soll, und endlich welcher Fremdsprache, da obige Ausführungen auf allgemeinen Erwägungen beruhen, der Vorzug gebührt. Ich glaube nun, dass da, wo nur e i n e Sprache in Frage kommt, bei ruhiger Untersuchung der Sachlage die unbestreitbaren Vorzugsrechte des Deutschen, z. B. dem Lateinischen und Französischen gegenüber, sich klar erweisen lassen. *

Hier in diesem Kreise brauchen wir uns jedoch sicher nicht durch längere Argumente von dem grossen kulturellen und erzieherischen Nutzen des deutschen Unterrichts zu überzeugen. Es gilt im Gegenteil, den Kampf ins feindliche oder gleichgiltige Lager zu tragen. Es sind die Ungläubigen, die überzeugt werden müssen.

Worauf es mir anzukommen scheint, ist also die Beeinflussung und Schulung der öffentlichen Meinung und derjenigen Aufsichtsbehörden, deren Diktum unser Schulwesen in letzter Instanz untersteht. Dafür haben sicher schon viele Mitglieder dieses Bundes in ihren Kreisen viel Gutes getan. Als Bund aber tragen wir zur Verwirklichung eines solchen Zieles nur sehr wenig bei; ja, wir erregen zum Teil sogar durch unsere unleugbare Exklusivität eher Opposition, als irgend welchen Unterstützungstrieb. Es ist dem Bunde in letzter Zeit, wenigstens vorübergehend, gelungen, einzelne hervorragende Anglo-Amerikaner für seine Bestrebungen zu gewinnen; doch bei weitem nicht in genügender Anzahl, um da-

* Weitere Ausführungen zu dieser Frage habe ich kürzlich niedergelegt in dem „Report of a Committee of Nine", Madison, Wis., 1905, worauf ich mir hier zu verweisen gestatte. Der Bericht kann durch den Staatssuperintendenten bezogen werden.

durch in anglo-amerikanischen Kreisen für das Berechtigte unserer Ziele eine erfolgreiche Propaganda machen zu können.

Der Bund hat sich meines Wissens allen allgemeinen Organisationen gegenüber die in ähnlicher Weise an der Entwicklung unserers Schulwesens arbeiten, wie der „National Educational Association" oder der „Modern Language Association" * oder den Staats-Lehrerverbänden gegenüber ablehnend verhalten. Wenn aus diesen Kreisen heraus Bemühungen gemacht worden sind, der allmählichen Entwicklung des fremdsprachlichen Unterrichts in unseren Volksschulen vorzuarbeiten, so haben wir mit solchen Bestrebungen keine Fühlung gehabt und ihnen nicht die Unterstützung unserer Kräfte zugeführt. Eher haben wir ablehnend geurteilt und verurteilt, weil solche Anfangsversuche natürlich immer nur von der Einführung fremdsprachlichen Unterrichts in die oberen Klassen ausgehen konnten. Gewiss ist mit der Einführung deutschen Unterrichts in die obersten oder obersten zwei Klassen der städtischen Volksschulen an und für sich herzlich wenig gewonnen. Doch aber ist dadurch in solchen Volksschulen, wo vorher kein deutscher Unterricht bestand, das Eis gebrochen und ein Anfang gemacht; und aller Anfang ist schwer. Mit einem Sprunge von einem System ohne allen fremdsprachlichen Unterricht übergehen zu wollen zur durchgängig zweisprachigen Volksschule, ist praktisch ein Ding der Unmöglichkeit und schadet infolgedessen mehr als es nützt. Ein absolut unmögliches Ideal hört auf, praktische Nachfolge zu werben.

Gestatten Sie mir denn zum Schluss, die Anschauungen, die meinen knappen Bemerkungen zu Grunde liegen, in ein paar kurze Thesen zu fassen, die entweder jetzt, oder später in der Presse, oder in der nächsten Jahresversammlung geprüft und kritisiert werden können:

(1) Die allgemeine Einführung einer fremden Sprache, die bei den bestehenden Verhältnissen entschieden das Deutsche sein sollte, in die amerikanische Volksschule erscheint gegenwärtig als die wichtigste direkte Aufgabe unseres Bundes, der doch fast ausschliesslich ein Bund von Lehrern des Deutschen ist.

(2) In der Tätigkeit des Bundes darf diese Aufgabe aber durchaus nicht gleichgesetzt werden mit unseren Bemühungen zur Erhaltung des Deutschtums unter der deutschamerikanischen Bevölkerung.

---

* Während der Debatte, die sich dem Vortrag anschloss, wurde darauf hingewiesen, dass derartige Annäherungsversuche wohl einmal gemacht worden seien, aber kein Entgegenkommen gefunden hätten. Trotzdem bin ich überzeugt, dass sich allmählich manches zur Gestaltung eines besseren Verhältnisses hätte tun lassen. Jedenfalls können diese grossen Vereinigungen nicht nach der Engherzigkeit ihrer jeweiligen Beamten beurteilt werden.

(3) Letzteres, die Erhaltung unseres Deutschtums, kann allerdings nicht einfach dem deutschen Unterricht in der Volksschule überlassen bleiben. Diese Aufgabe fällt aber vor allem der Familie zu, dann der Kirche, den Vereinen, der Presse und anderen ähnlichen Organisationen, die zur Vertretung und Pflege unserer volkstümlichen Sonderinteressen berechtigt und berufen sind.

(4) Ein kräftiger und verständnisvoller deutscher Unterricht in der Volksschule, der aus allgemein kulturellen und praktischen Rücksichten wünschenswert ist, würde aber unseren berechtigten Sonderinteressen nicht nur nicht schaden, sondern deren Durchführung erleichtern und mehr Verständnis und Sympathie dafür im Lande im Allgemeinen wecken.

(5) Wenn der Bund an der weiteren Durchführung dieser grossen Aufgabe wirkungsvoll mitarbeiten und sich nicht nur mit der Erhaltung des bereits Bestehenden begnügen will, so ist eine solche Gestaltung seiner Mitgliedschaft, des Bundesorgans und seiner allgemeinen Tätigkeit nötig, die es möglich macht, auch die anglo-amerikanischen Kreise, sowohl in der Lehrerschaft als auch unter den Verwaltungsbehörden, in der Sache des deutschen Unterrichts anzuerkennen und für unsere Pläne zu gewinnen.

* * *

Es hat in der Natur meiner Aufgabe gelegen, dass ich mich nicht rückblickend mit der Vergangenheit und dem bereits Errungenen, sondern ausschauend mit der Zukunft und dem noch zu Erringenden zu beschäftigen hatte. Man wird es mir also hoffentlich nicht verargen, dass ich bei der beschränkten Zeit sofort „in medias res" gegangen bin und nicht bei dem verweitl habe, was in der Vergangenheit vom Bunde bereits Schönes und Gutes im Dienste der deutschen Sache hier zu Lande geleistet worden ist. Es war nicht meine Aufgabe, Erreichtes zu loben, sondern Unterbliebenes zu kritisieren. Natürlich ist das, was ich offen als meine Überzeugung gegeben habe, die Ansicht eines Einzelnen. Nur das Urteil vieler kann feststellen, was daran allgemein berechtigt ist.

Die allgemeine Volksschule und die Stellung des deutschen Sprachunterrichts in derselben.

Von Seminardirektor **Max Griebsch**, Milwaukee.

„Alle Kinder, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen, müssen in Schulen unterrichtet, in allen muss Gottes Ebenbild hergestellt und ein jegliches zu seinem zukünftigen Beruf befähigt werden." In diesen Worten, die Comenius schon im 17. Jahrhundert in seiner

„Didactica Magna" niedergelegt, ist die Idee der allgemeinen Volksschule bereits ausgesprochen. Dem grossen Didaktiker, der in allen seinen Vorschlägen und Plänen seiner Zeit so weit voraus war, dass noch unsere heutige Generation in seinen Schriften berechtigte und doch unerfüllte Forderungen findet, schwebte ein Bildungsbau vor, wie er nicht idealer gedacht werden kann: Auf die Volksschule, die jedes Gemeinwesen haben müsse, sollte sich die Lateinschule, und auf diese die Universität aufbauen. Erstere sollte in jeder grösseren Stadt, letztere zum wenigsten in jeder Provinz zu finden sein.

Zwei Aufgaben stellt Comenius der Volksschule: Sie solle erstens den Schüler zu seinem zukünftigen Beruf befähigen, ihm eine für den Eintritt in das praktische Leben geeignete Erziehung geben; und zweitens ihn für die Lateinschule vorbereiten, ihn also zur Aufnahme der Gelehrtenlaufbahn fertig machen.

Das Bildungswesen Deutschlands entwickelte sich nicht in dem Sinne des grossen Meisters. Wäre dies geschehen, die Agitation zu Gunsten der „allgemeinen Volksschule" wäre überflüssig gewesen. Soziale sowohl als auch didaktische Faktoren leiteten vielmehr das Bildungswesen Deutschlands in andere Bahnen. Es würde zu weit führen, die ersteren, die sozialen Faktoren, ausführlich zu besprechen. Es genüge hier, auf die drei Stände des Mittelalters, die Bauern, die Bürger und Ritter, hinzuweisen, die sich unabhängig von einander entwickelten. Die Unterschiede innerhalb der Nation, die schon dort zu Tage traten, wurden noch vielseitiger, je komplizierter sich das soziale Leben gestaltete, und schufen ein Kasten- oder wenigstens Klassenwesen, unter dem Deutschland, so sehr der weitblickendste Teil seiner Bevölkerung sich auch dagegen sträuben mag, zu leiden hat. Natürlicherweise wurde durch sie auch das Bildungswesen in Mitleidenschaft gezogen. Die besseren Klassen beanspruchten besondere Schulen, wofür sie didaktische Gründe ins Feld führten, die Prof. Rein in seinem „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik" wiedergibt; er sagt: „Es wird die Tatsache hervorgehoben, dass die Kinder der verschiedenen Gesellschaftsklassen bei ihrem Eintritt ins schulpflichtige Alter sehr verschieden in ihrer geistigen Verfassung seien. Aus dieser Tatsache wird nun weiter gefolgert, dass dem Unterricht, der doch an das gegebene Erfahrungsmaterial bei den Kindern anzuknüpfen habe, ausserordentliche Schwierigkeiten erwüchsen, wenn er mit verschiedenartig zusammengesetzten und in der geistigen und gemütlichen Entwickelung so sehr abweichenden Schülerklassen zu arbeiten habe."

Deutschland hat gegenwärtig ein Doppelschulsystem: die Elementarschulen und die höheren Schulen; letztere umfassen eine grosse Anzahl von verschieden organisierten und nach verschiedenen Lehrplänen entsprechend ihren Bildungszielen arbeitenden Anstalten, als da sind Real-

schule, Realgymnasium, Gymnasium, höhere Töchterschule und viele andere. Es sei ferne von mir, über diese Schulen als solche in irgend einer Weise ein abfälliges Urteil zu geben. Die Schulen Deutschlands gelten der ganzen Welt als Muster; die in denselben geleistete Arbeit ist eine gründliche und zweckentsprechende. Doch auch in den höheren Schulen galten Klassenunterschiede, wenn diese auch mehr didaktischer Natur waren. In früheren Jahren, noch zu der Zeit, als ich als Schüler die deutsche Schulbank drückte, galt das Gymnasium als die einzige vollwertige Schule, und seine Abiturienten waren allein zu irgend einem Studium auf der Universität berechtigt; denn die Altklassiker betrachteten sich allein als die Gelehrten, die auf die an anderen Schulen als dem Gymnasium Vorgebildeten herabzusehen sich berechtigt fühlten. Erst mit dem Regierungsantritt des jetzigen Kaisers änderten sich diese Verhältnisse. Mit seinem Scharfblick für die Zeichen der Zeit erkannte er die Notwendigkeit eines mehr dem Praktischen zuneigenden Bildungsganges. Den Abiturienten auch der anderen höheren Schulen erkannte man die Berechtigung zum Universitätsstudium im weiteren Masse als früher zu, und es wurden Brücken geschaffen, die den Schülern einer Anstalt es ermöglichten, in eine andere überzugehen, bis in dem letzten Jahrzehnt die Reformgymnasien entstanden, die einen breiten Unterbau schaffen und die Entscheidung darüber, in welche Bildungsbahn der Zöglinge einlenken solle, in ein höheres Schulalter verlegen. So ist zwischen den einzelnen höheren Lehranstalten Deutschlands Friede geschaffen. Die Vertreter der einen oder der anderen befehden sich wohl gegenseitig noch, hier grössere Anerkennung fordernd, dort sie verweigernd, aber im allgemeinen sind die Aussichten für einen vollständigen Ausgleich vorhanden.

In dem ganzen Kampfe aber blieb die Elementarschule unberücksichtigt; sie ist in den Ausgleich nicht eingeschlossen worden, wenn auch ihre Leistungsfähigkeit infolge einer besseren Lehrervorbildung, höherer Lehrziele und sorgfältig ausgearbeiteter Lehrpläne, besserer Besoldung der Lehrkräfte, Verminderung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen eine solche Stufe erreicht hat, dass gerade sie unsere Bewunderung hervorruft und den Stützpunkt für den hohen Bildungsstand des deutschen Volkes abgibt. Zwischen ihr aber und dem höheren Schulwesen besteht eine Kluft, die bisher unüberbrückt geblieben ist. Die Lehrpläne beider Systeme treffen keine Massnahmen, um dem Schüler, der aus irgend einem Grunde erst später in eine höhere Schule einzutreten sich entschliesst, einen solchen Übergang zu ermöglichen. Nach dem vierten Schuljahre des Kindes gehen die Wege auseinander. Wer später hinüber will, kann das nur durch private Vorbereitung und nach erfolgreichen Eintrittsprüfungen bewerkstelligen. Die Folge davon ist, dass Eltern, die nur auf

irgend eine Weise die Mittel dazu erschwingen können ,ihre Kinder in die höheren Schulen schicken. Das Schulwesen Deutschlands rechnet trotz aller Vorzüglichkeit seiner Arbeit mit den bestehenden Klassenunterschieden, und die Elementarschule, die im Anfang des 19. Jahrhunderts als Armenschule gegründet und aus dieser sich zu der hohen Stufe der Vollkommenheit entwickelt hat, ist auch heute noch ihrem Charakter nach die Bildungsstätte der unteren Volksschichten geblieben, namentlich, da der Unterricht in der Elementarschule frei ist, die Schüler der höheren Schulen aber Schulgeld zahlen müssen.

Wie schon erwähnt, sind die ersten drei oder vier Schuljahre den Zöglingen der Elementar- und der höheren Schulen, soweit der Lehrplan in Betracht kommt, gemeinsam. Doch auch hier suchen die höheren Klassen ihren Kindern, die doch später die höheren Schulen besuchen sollen, eine von der Elementarschule abgesonderte Vorbildung in den sogenannten Vorschulen zu geben, die entweder Privatunternehmungen oder mit den höheren Lehranstalten organisch verbunden sind. Um diese vier ersten Schuljahre wogt der Kampf zwischen den Verteidigern und Gegnern der „allgemeinen Volksschule." Prof. Rein gibt zu, dass in den eingangs wiedergegebenen Gründen für eine abgesonderte Vorbildung der Kinder der sogenannten höheren Volksschichten eine gewisse Berechtigung liegt. Diese besseren Kreise lassen sich aber leider weniger durch diese psychologisch-didaktischen Gründe leiten, als durch das Vorurteil, dass ihre Kinder in der Volkschule neben den Arbeiterkindern sitzen müssten, von denen sie nichts Gutes lernen könnten; als ob die Begriffe reich und gut, arm und schlecht sich deckten.

Nein, die Gründe f ü r die „allgemeine Volksschule" sind so gewichtige, dass wir uns hier wundern müssen, dass sie bei dem „Volke der Denker" noch nicht allgemeine Anerkennung gefunden haben. Prof. Rein sagt in seiner Encyklopädie wie folgt: „Unter den Gründen, die für sie, die allgemeine Volksschule, sprechen, steht obenan ein sozial-politischer. Man geht von der Tatsache aus, dass die Entfremdung unter den verschiedenen Klassen und Berufsständen im deutschen Volke und damit auch der Mangel an Verständnis für die gegenseitige Arbeit schon soweit vorgeschritten ist, dass aus dieser Verständnislosigkeit und Gefühllosigkeit schwere Gefahren für den Zusammenhalt des Volkes heraufbeschworen werden. Denn es können sich aus solchen Zuständen Gegensätze entwickeln, die das Ganze zerspalten und die Gesamtkraft in bedenklicher Weise lähmen, ja zu vernichten drohen. Dieser Entfremdung zu steuern, soll auch die Organisation des Schulwesens dienen. In keinem Fall darf dieses darauf ausgehen, die Trennung, die durch Bildungsunterschiede gegeben ist, noch in künstlicher Weise zu mehren. Wenn man sich auch nicht der Illusion hingeben darf, als ob die Schule die inneren Spaltungen

aufzuheben vermöge, so darf sie sich doch andererseits nicht dazu hergeben, die im Volke vorhandenen Unterschiede noch künstlich zu verstärken. Es ist nicht national gedacht, wenn man darauf ausgeht, die sozialen Gegensätze zu verschärfen, weil diese die Volkseinheit untergraben und damit die Kraft der Nation schwächen."

„Unser Bildungswesen ist einem starken, weitverzweigten Baum vergleichbar, der nach oben sich immer mehr verästelt, aber aus einem gemeinsamen Stamm entspringt. Dieser Stamm ist die allgemeine Volksschule. Für alle Kinder des Volkes, stammen sie aus reichen oder armen, aus vornehmen oder niederen Häusern, ist sie die gemeinsame Grundschule." „Sie soll die Verkörperung des Gedankens sein, dass alle Kinder einem Volke angehören und dass sie vor Gott alle gleich sind. Sie soll allen Volksgenossen sichtbarlich zeigen, dass bei aller Verschiedenheit des Vermögens und der Lebensstellung doch das rein Menschliche auch in der Schulorganisation seine Stätte finden kann und muss. Wie gross ihre Wirkung auf die Kinder selbst sein wird, dies entzieht sich seiner Berechnung. Sie ist gewiss kein Universalmittel, die Gesinnung der Einmütigkeit auf die Lebenszeit zu verbürgen. Aber so viel ist sicher, dass sie eines unter anderen Mitteln ist, den Gedanken wach zu halten, dass wir alle Kinder eines Volkes sind, die treu zusammenstehen sollen in Freud und Leid, die einander tragen und helfen sollen zum Wohle des Ganzen."

Es ist eine sehr bescheidene Forderung, die die deutschen Anhänger der allgemeinen Volksschule stellen. Sie verlangen einen gemeinsamen Unterbau von drei oder vier Jahren und halten es für selbstverständlich, dass dann das höhere Bildungswesen seinen eigenen Kurs nimmt, zu dem kein Kreuzweg vom Elementarschulwesen mehr hinüberführt. (Die Vorzüge dieses Doppelsystems bezüglich seiner Leistungsfähigkeit in didaktischer Hinsicht hier zu beleuchten, würde zu weit führen. Jede der verschiedenen Unterrichtsanstalten dient bestimmten Zielen, denen sie ungehindert zusteuern kann, und erreicht in ihrem Gebiete das höchste Mass der Vollkommenheit.)

Wie steht dem gegenüber das Schulwesen unseres Landes? Sozialpolitische Faktoren, denen sich auch didaktische zugesellten, schufen in Deutschland das Doppelsystem. Letztere möchten vielleicht auch hier ein solches bedingen, erstere jedoch, die sozial-politischen, haben unser Schulwesen in ganz anderer Weise entwickelt.

Der Aufbau unserer Nation geschah unter vollständig neuen Bedingungen. Durch kein Vorurteil gehemmt, durch keine Geschichte oder Tradition gebunden, fanden sich reich und arm, vornehm und gering, hoch und niedrig auf einer Scholle zusammen, die ihnen wohl die Mittel zu einer Existenz bot, die aber selbst durch keine Kultur die Entwickelung des neuen Gemeinwesens leiteten. Wer auch immer an den Gestaden

dieses Landes Zuflucht suchte, fand gastliche Aufnahme und stand dem andern gleich gegenüber, mit gleichen Rechten und gleichen Pflichten. So entwickelte sich unser republikanisches Staatswesen, das in seiner Anlage nicht idealer gedacht werden kann. Freilich haben sich in der Praxis Unzulänglichkeiten und Unvollkommenheiten herausgebildet, aber doch, wie es einst im Heere Napoleons hiess, dass jeder Soldat den Marschallsstab im Tornister trage, so könnte man auch hier noch mit gleichem Rechte sagen, jeder Schulknabe trage die Anwartschaft auf das Amt des Präsidenten in seinem Schulranzen. Ein jeder Bürger dieses Landes ist auf seine eigene Kraft und auf sein eigenes Können angewiesen; weder Stand noch Geburt gewähren ihm Privilegien, die er sich nicht selbst zu erwerben imstande ist. Darin liegt die Lebensbedingung für unser Staatswesen. Um den zukünftigen Staatsbürger so auszurüsten, dass er für den Wettbewerb im politischen, sozialen, industriellen und kommerziellen Leben unseres Landes befähigt ist, dazu wurde unser Schulwesen geschaffen. Aus kleinen Anfängen heraus entwickelte es sich allmählich. Anfangs tappte man wohl im Dunkeln, solange der europäische Einfluss noch vorherrschend war, bald aber wurde man sich im dunklen Drange der bestehenden sozial-politischen Bedingungen des rechten Weges bewusst und unaufhaltsam und ohne Wanken steuerte man dem rechten Ziele zu.

Eine Regierung *by the people — for the people* machte eine Schule *by the people — for the people* notwendig. Wir brauchten ein Schulwesen, das jedem Kinde unseres Landes die gleiche Bildungsgelegenheit gewährte. Für ein Doppelsystem, das eine für die niederen, das andere für die höheren Stände, das eine frei, das andere gegen Schulgeld, war hier kein Raum. Als allenthalben „High Schools" gegründet wurden und den Platz der „Academies" und Vorbereitungsschulen für die Universität einnahmen, traten wohl Gegner hervor, die den Unterricht an diesen Schulen nicht kostenfrei erteilt haben wollten; aber ihre Stimmen wurden bald unterdrückt, und wir haben jetzt in unserem grossen weiten Lande ein Schulsystem, das für die ersten zwölf Schuljahre einheitlich gestaltet ist, und das die eingangs wiedergegebene Idee von Comenius tatsächlich verwirklicht.

Es ist hier nicht meine Aufgabe, die Vorteile und Nachteile des amerikanischen Systems nach der didaktischen Seite hin zu beleuchten. Ich weiss sehr wohl, dass von den Vertretern der „High Schools" und noch mehr von denen der Universitäten über die Unzulänglichkeiten unseres Systems geklagt wird. Unser Schulwesen aber wurzelt so tief in den sozialen und politischen Zuständen unserer Republik, dass erst diese in Stücke gehen müsste, ehe an dem gegenwärtigen Bau des Schulwesens gerüttelt werden könnte. Darum bleibt unseren Schulmännern und Schulverwaltungen nur die Aufgabe, die Arbeit in dem herrschenden

System so zu ordnen, dass unter den bestehenden Verhältnissen die möglichst besten Resultate erzielt werden.

Gelegentlich des Lehrertages zu Philadelphia fiel der Ausspruch, unser Schulwesen sei *top-heavy*. Dieser Ausspruch ist wahr in mehr als einer Beziehung, am augenscheinlichsten bezüglich des Kostenaufwandes für die „High Schools" und Universitäten im Vergleich zu dem für die Volksschule. Millionen und aber Millionen fliessen aus Staats- und Privatmitteln den ersteren zu. Von Dotationen für die Volksschulen wird man selten hören. Diese sind darauf angewiesen, was ihnen der häufig gar magere, in den meisten Fällen auch geizige Stadtsäckel bewilligt. Die Folge davon sind überfüllte Schulklassen, unzureichende, mitunter allen hygienischen Anforderungen Hohn sprechende Schulräume, schlecht bezahlte Lehrkräfte und magere Lehrpläne. Es sei ferne von mir, den höheren Schulen das Wohlwollen, dessen sie sich in den leitenden Kreisen und in den mit Glücksgütern gesegneten erfreuen, zu missgönnen; ich glaube auch, sie haben jeden Zent, der ihnen zufällt, nötig; jedenfalls weiss ich, dass ihre Ausgaben immer noch die Einnahmen übersteigen; ich wünsche ihnen daher noch mehr Unterstützung, als sie bis jezt erhalten haben; aber die Volksschule sollte zum mindesten gleiche Gunst und Berücksichtigung erfahren. Dass dies nicht geschieht, ist tief zu bedauern.

Diese Zurücksetzung der Elementarschulen, die sich inbezug auf ihre äusseren Verhältnisse zeigt, finden wir leider auch bezüglich ihres Lehrplanes. Ihre Bedeutung für die geistige Entwickelung des Menschen wird bis zum heutigen Tage noch nicht zur Genüge gewürdigt, und zwar weder von denen, die in der Volksschule die Bildungsstätte des Gros der Bevölkerung sehen, noch von denen, die sie zur Vorbereitungsanstalt für die höheren Lehranstalten machen wollen. Beiden Aufgaben s o l l sie dienen. Merkwürdigerweise begegnen wir bei beiden Vertretern denselben sich diametral entgegenstehenden Ansichten. Volksbildner sowohl, als Vertreter von „High Schools" und Universitäten betrachten die Aufgabe der Volksschule darin, ihren Schülern eine gründliche Ausbildung in den „three R's", Lesen, Schreiben und Rechnen, zu geben; alles, was darüber hinausgeht, wird als „fad" verschrieen. Namentlich ist diese Ansicht in den Gelehrtenkreisen häufig zu finden. Andere wiederum möchten in den Lehrplan der Volksschule alles Mögliche hineinfüllen. Und was ist nicht schon hineingepackt und wieder ausgepackt worden! Ausgehend von dem Grundsatze, dass niemand ein geringeres Recht, in Schulsachen mitzusprechen, zugestanden werden darf, als dem Lehrer, haben Kaufleute, Ärzte, Advokaten, Handwerker ihre Weisheit bezüglich dessen, was in den Schulen zu unterrichten ist, kund getan; und so wird der Schulwagen die Kreuz und Quer herumgestossen. Bald wird in den Schulen einer Stadt nur gerechnet, bald nur buchstabiert, bald nur gehobelt, gedrechselt und

gezimmert, bald nur gezeichnet und gemalt, bald hören wir die Kinder von früh bis spät Treffübungen im Gesang vornehmen, bald erblickt man im geographischen Unterricht, bald in dem in der Gesundheitslehre alles Heil — und so ad infinitum, und alles das zu dem Zwecke, die Schüler fürs Leben vorzubilden. Wo solche Zustände herrschen — und leider Gottes finden wir sie fast allgemein — da sind die „fads" zu Hause. Zum „fad" wird jedes Unterrichtsfach, welches zum Nachteil anderer Fächer Zeit und Kraft des Lehrers und Schülers im Übermass in Anspruch nimmt.

Wo liegt nun das Rechte? Die Natur des Kindes selbst gibt uns die Antwort darauf. Das Kind kommt mit einem Schatz von Anlagen seines Körpers, Geistes und Gemütes ausgestattet zur Schule, die nach Weckung, Betätigung und Kräftigung streben. Ist es nicht natürlich, dass wir diesem Rechnung tragen? Es ist eine Sünde an dem Kinde, seinen Geist und sein Gemüt unbefriedigt zu lassen. Das Lebensglück des Menschen besteht nicht im Rechnen und Buchstabieren. Derjenige geniesst das Leben, der dem, was es zu bieten vermag, Verständnis und Interesse entgegenbringt. Auch der einfachste Arbeiter hat ein Recht darauf, dass dies in ihm geweckt werde; und mit jedem Zweige des Wissens, das sich ihm erschliesst, öffnet sich ihm eine neue Welt. Die Volksschule als Volksbildungsstätte verlangt einen vielseitigen Lehrplan; nicht einen, in dem die einzelnen Lehrfächer als „fads" kommen und gehen, sondern in dem dieselben nach ihrem Werte für die Bildung des Kindes gegen einander abgewogen und nach den Gesetzen seiner geistigen Entwickelung geordnet sind. Als oberster Grundsatz aber gelte unter allen Umständen: Gebet dem Kinde, was des Kindes ist — aber gebt ihm auch nicht mehr. Wo dieser Grundsatz herrscht, da ist auch den höheren Lehranstalten der beste Dienst getan. Es ist eine unverzeihliche und unverständliche Verblendung auf der Seite der Vertreter dieser Schulen, dass sie glauben, sie können auf die Vorbildung, die die Volksschule zu geben imstande ist, bei ihren Schülern verzichten, wenn diese nur lesen, schreiben und rechnen können, und es ist eine grenzenlose Anmassung, wenn sie glauben, dass sie das, was die Volksschule geben könnte, und das, was die höheren Lehranstalten geben sollten, in der kurzen Spanne Zeit, die ihnen zur Verfügung steht, durchzuarbeiten imstande wären. Der Grund dafür, dass in unseren „High Schools" und Universitäten so viel Oberflächlichkeit herrscht, dass der Schüler sich Genüge sein lässt in dem Bewusstsein: „I have finished this or that study", und dann das Lehrbuch in die Ecke wirft, um es nie mehr aufzunehmen, liegt darin, dass diese Anstalten die Volksschule nicht in ihren Dienst stellen. Es ist auch bei doppeltem Kraftaufwande unmöglich, in drei oder vier Jahren einen Unterrichtsstoff

mit gleichem Erfolge zu behandeln, wie dies in der doppelten Zeit geschehen könnte. Der kindliche Geist lässt das nicht zu. Die deutschen Schulen sollten uns hierin zum Muster dienen. Nach dem Ausspruche Prof. Münsterbergs stehen die deutschen Schüler, die das Abiturium des Gymnasiums bestanden haben, auf gleicher Bildungstufe mit unseren Schülern des dritten oder vierten College-Jahres, das heisst, sie sind ihnen 3 bis 4 Jahre voraus; und das lediglich aus dem Grunde, weil der deutsche Schüler früher die Studien aufnimmt und darum gründlicher betreibt. Wenn unsere höheren Lehranstalten einsehen könnten, dass die Volksschule ihrer Arbeit die solide und feste Grundlage geben muss, dann würden wir hierzulande die gleichen Bildungsziele in gleicher Zeit wie in Deutschland erreichen. Es würde nicht notwendig sein, ein Doppelsystem wie dort zu schaffen. Der kindliche Geist ist zur Aufnahme der Elemente a l l e s Wissens reif. Diese muss die Volksschule geben. Sie genügen demjenigen, der als einfacher Arbeiter oder Handwerker im bescheiden abgegrenzten Kreise wirkt, und sie sind die Grundlage, auf welche die höheren Lehranstalten weiter bauen. Jetzt versuchen die letzteren Systeme zu geben, ohne genügend Material gesammelt zu haben, und sie ergehen sich in Deduktionen, ohne die Schüler auf induktivem Wege zur Erkenntnis von Gesetz und Regel geführt zu haben.

Es bleibt mir nunmehr nur übrig, die Schlussfolgerung für den deutschen Sprachunterricht zu ziehen. Diesem ist es bisher sonderbar ergangen. Aus sozialen Rücksichten fand er in vielen unserer Volksschulen Aufnahme. Der Grundsatz: „for the people — by the people" sicherte und sichert ihm auch jetzt noch hier und dort seine Stellung. Der deutschsprechende Teil der Bevölkerung fordert ihn, und er hat ein Recht auf diese Forderung. Mit der Amalgamierung der einzelnen Bevölkerungszweige aber schwindet dieser Faktor zu Gunsten des deutschen Sprachunterrichts. Diese Tatsache dürfen wir uns nicht verheimlichen, so sehr wir sie beklagen müssen (Es ist im höchsten Grade bedauernswert, dass wir bei einer grossen Masse von Deutschamerikanern eine strafbare Gleichgültigkeit gegen das kostbarste Gut, das ihnen ihre Vorfahren hinterlassen haben, finden. Wie leicht könnten sie sich dieses unschätzbare Kulturelement erhalten, wenn nur der gute Wille vorhanden wäre!)

Soll nun der deutsche Sprachunterricht aus der Volksschule genommen werden, wenn ihn die Bürger deutscher Abkunft nicht mehr haben wollen?

Die Stellung des fremdsprachlichen Unterrichts in unseren Schulen ist im Laufe des letzten Jahrzehnts eine andere geworden. Während früher auch der gebildet sein wollende Amerikaner sich mit der Kenntnis des Englischen genug sein liess, so bricht sich allmählich die Überzeugung Bahn, dass die Kenntnis fremder Sprachen ein bedeutender Bildungs-

faktor ist. Die Gründe für diese Wandlung an dieser Stelle anzugeben, erübrigt sich wohl. Auch erspare ich mir, vor dieser Versammlung die Frage zu beleuchten, warum die modernen Sprachen vor den toten in unseren Schulen den Vorrang haben sollten; ebenso, warum der deutschen Sprache als moderner Kultursprache der erste Platz im fremdsprachlichen Unterricht gebührt. Hier bleibt nur die Frage zu beantworten: Wo soll der systematische deutsche Sprachunterricht begonnen werden? Bisher wurde derselbe den „High Schools" zugeteilt und auch von diesen beansprucht. In einem drei, selten vierjährigen Kursus sollte das ganze weite Gebiet bearbeitet werden. Auf die in den Volksschulen geleistete Arbeit wurde mit Verachtung herabgesehen, wenn man derselben nicht sogar feindlich gegenüberstand. Was die Erfolge sind, das vermögen wir tagtäglich zu beobachten. „I studied German"; „I read" — wenn nicht „I translated Faust, Wallenstein, Minna von Barnhelm, Wilhelm Tell", ist alles, was übrig geblieben ist. Dieselben Schüler sind nicht imstande, im Restaurant ein Glas Wasser zu fordern, noch an einer einfachen Unterhaltung sich zu beteiligen, noch vermögen sie einer Bühnenaufführung irgend eines der gelesenen Werke zu folgen, noch ein deutsches Buch mit Verständnis zu lesen. Da, wo wir Schüler finden, die dies können, da sind es besondere Sprachtalente, die wahrscheinlich mit dem eisernsten Fleisse sich durch Privatstudien diese Kenntnisse angeeignet haben. Die „High Schools" und Universitäten sind auch mit dem ernstesten Willen nicht imstande, das zu erreichen, was heutzutage als Ziel des Sprachunterrichts gelten muss, und was vornehmlich von dem praktischen Amerikaner erwartet wird, nämlich, dass der Schüler so in den Geist der Sprache eingedrungen ist, dass er sich ihrer im Umgang bedienen kann, dass er ein deutsches Buch mit Verständnis lesen und der deutschen Rede folgen kann.

Ohne die deutschen Schulen vorbehaltlos als Muster im fremdsprachlichen Unterricht hinstellen zu wollen — obwohl gerade in letzter Zeit nach der soeben angegebenen Richtung hin reformatorisch vorgegangen worden ist, — so zeigen sie uns doch, was geschehen muss, um nicht nur oberflächliche Erfolge in diesem Unterricht zu erzielen. Dort beginnt derselbe mit dem neunten, spätestens zehnten Lebensjahre des Schülers und wird durch sechs bis neun Jahre ununterbrochen fortgesetzt; so wird dem kindlichen Geiste Zeit gelassen, den Assimilationsprozess zu vollziehen. Dass Deutschland ein Doppelschulsystem besitzt und vorzugsweise im höheren Schulwesen dem fremdsprachlichen Unterricht diesen Platz einräumt, ist für uns kein Grund, in unserer allgemeinen Volksschule den deutschen Unterricht auszuweisen, wie das leider von Schulmännern nur allzu oft geschieht. (Dass der deutsche Unterricht zum „fad" erhoben worden wäre, ist wohl nie geschehen; dagegen kann man häufig genug die Bemerkung machen, dass die Befürworter aller möglichen anderen „fads"

dem Deutschen feindlich gesinnt sind.) Und doch muss die Zeit kommen, wo vom Standpunkt unserer allgemeinen Volksschule und sowohl aus allgemein erziehlichen Grundsätzen, als solchen, das höhere Schulwesen betreffend, der deutsche Sprachunterricht allgemeine Aufnahme und Einreihung in den Unterrichtslehrplan der Volksschule finden wird. Soll der Unterricht erfolgreich sein, so muss die Fundamentalarbeit von ihr geschehen. Die Sprechwerkzeuge des Kindes sind weich und bildsam, das Ohr schärfer, das Gedächtnis stärker, das Kind unbefangener, sein Geist noch nicht überladen — alles Faktoren, die dem in jedem fremdsprachlichen Unterricht zuerst zu Erreichenden den grössten Vorschub leisten, die aber, je älter der Schüler wird, immer mehr und mehr abnehmen, so dass das, was die Volksschule spielend tun kann, später ungetan bleibt oder nur unter dem grössten Kraftaufwand getan wird. Wie in allen anderen Unterrichtsfächern, so decken sich auch im deutschen Sprachunterricht die Bedürfnisse der amerikanischen Volksschule als Volksbildungsstätte und als Vorbereitungsanstalt für die höheren Schulen. Der Schüler, der mit dem Verlassen der Volksschule seine Schulbildung abschliesst, hat die deutsche Umgangssprache und die Elemente der Sprachkenntnisse erhalten, die ihm im praktischen Leben sehr häufig von Vorteil sein werden, und die seinem Geistes- und Gemütsleben vielseitigere Nahrung bieten werden. Für die Arbeit in den höheren Schulen aber ist die Grundlage geschaffen, auf der diese ernsthaft und gründlich weiterbauen und wirklich die Ziele erreichen können, die sie sich vorgesteckt haben. Für sie gelten die Grundsätze, die Prof. Cutting in einem früheren Vortrage aufstellte: Erst Sprache, dann Regel; Sprache des Alltagslebens muss der Buchsprache vorangehen; Kunst des Sprachgebrauchs und Wissenschaft der Sprachentwickelung sind zwei Dinge, die nicht neben einander, sondern nacheinander betrieben werden müssen.

Verachtet die Volksschule nicht! In ihr liegt die Zukunft unserer Nation; sie ist die Stätte, wo die grosse Masse unseres Volkes ihre Geistesbildung erhält, und wo die höheren Schulen ihren Boden finden müssen. Diese Mahnung erklingt ebenso dringend für die erfolgreiche Erteilung des deutschen Sprachunterrichts, wie jedes anderen Wissenszweiges in unserem Schulwesen.

Ein im amerikanischen Unterrichtswesen vielseitig vernachlässigter Faktor.

Von **C. O. Schönrich,** Baltimore, Md.

Thesen:

1. Das höchste Ziel der Schulerziehung ist nicht, lediglich die Kinder mit einer gewissen Summe von Kenntnissen auszustatten, sie zum richtigen Denken anzuleiten und in den Stand zu setzen, sich nach Verlassen der Schule weiterzubilden.

2. Das höchste Ziel muss vielmehr sein, das Pflichtgefühl zu wecken und damit und dadurch alle jene Eigenschaften zu fördern, welche zur Bildung eines biederen, festen Charakters beitragen, und so Amerikaner heranzubilden, die der Grösse des Vaterlandes würdig sind.

3. Es ist das auf einen höheren Willen hinweisende Pflichtgefühl allein, das das Bestehen der bürgerlichen und staatlichen Ordnung und Wohlfahrt gewährleistet. In demselben Mass, wie das Pflichtgefühl abnimmt, d. i. das Gefühl freiwilliger Unterordnung unter eine höhere Autorität — die Autorität der Eltern oder Erzieher, des Staates, der Vernunft, und, wie Kant es ausdrückt, des heiligen Sittengesetzes in der eigenen Brust — in demselben Masse werden Ungehorsam und Auflehnung im Staate und sinnlich üppige Genusssucht allenthalben zum Schaden des Ganzen aufwuchern.

4. Daher muss die Weckung und Pflege des Pflichtgefühls das höchste Ziel der Erziehung sein.

Während der jüngsten Osterwoche nahm ich teil an einem sogenannten Teachers' Institute. Drei Tage lang waren da von 9 Uhr morgens bis 4 Uhr nachmittags — mit kurzen Mittagspausen — 1800 Lehrer und Lehrerinnen, teils als Ganzes, teils in Gruppen zusammen und hörten seitens einheimischer und auswärtiger, mehr oder weniger berufener Fachleute Vorträge und Erläuterungen bezüglich verschiedener Fragen und Aufgaben des Unterrichtswesens. Beim Auseinandergehen am dritten Tag war ich mir darüber klar geworden, welche Aufgabe ich mir zu stellen hatte, um meinem kurz vorher gegebenen Versprechen nachzukommen, in der Tagesordnung des diesjährigen Lehrertages eine Lücke auszufüllen. Ich entschloss mich, das zum Thema zu wählen, was in jenem Teachers' Institute vergessen worden war, und was doch eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers und Erziehers sein muss.

Das ist die Charakterbildung, und dazu vor allem die Erziehung zur Pflicht, die Weckung und Pflege des Pflichtbewusstseins.

Nich allein bei dem eben erwähnten Teachers' Institute ist dieses Ziel unberücksichtigt geblieben, bei vielen anderen Lehrerversammlungen im weiten Land geht es nicht besser; wie auch in den sonst so ausführlichen und vorzüglichen Jahresberichten des Commissioner of Education in Washington nur selten etwas, und dann nur wenig, in dieser Hinsicht zu finden ist.

Gehen wir weiter und betrachten uns einmal die neueren, mehr oder weniger aus materialistischen Zeitströmungen entstandenen Lehrpläne und Schulverordnungen, lesen wir die stolzen Worte Physik, Chemie, Botanik, Zoologie, Physiologie, Astronomie, Biologie und gar Psychologie; sehen wir, wie der Begriff der chemischen Wahlverwandtschaften einer Jugend gelehrt wird, die von der Grundforderung, dass ihr Gemüt dem Göttlichen wahlverwandt werde, keine Ahnung hat; hören wir Spektralanalyse vor einer unreifen Zuhörerschaft behandeln, die nie gelernt hat, dass alle wahre Lebensbildung von der sittlichen Analyse des menschlichen Herzens-Spektrums ausgehen müsse; beobachten wir die überklugen Bürschchen, die über das bescheidene Wissen ihrer Eltern die Nase rümpfen, die Alles wissen, nur das Eine nicht, dass sie Nichts wissen, und das Andere nicht gelernt haben: wie man ein charakterfester, ehrlicher, ganzer Mann werde.

Was mag es dem Kinde helfen, wenn es über Bau und Wirkung elektrischer Maschinen trefflich Bescheid weiss, wenn nie der elektrische Funke zündender Begeisterung für das sittlich Schöne und Gute durch sein Herz schlug. — Wird nicht auf Kosten dessen, was das Wissen vermehrt, das, was Herz und Gemüt bereichert, von Jahr zu Jahr zurückgedrängt? — Leidet unsere ganze Volksbildung nicht an einer Überreizung des Verstandes und chronischer Verkühlung des Herzens?

Ohne idealen Sinn — man fasse die Summe seiner heiligen Überzeugung nun in den Dreiklang Kants: „Gott, Pflicht, Unsterblichkeit", oder bekenne sich im Anschluss an eine jüngere Schule zu den Worten: „Freiheit, Tugend, Ewigkeit", oder ziehe es vor, mit unseren Dichtern für „Liebe, Recht und Wahrheit" zu erglühen — ohne diesen Sinn bleibt ein Menschenleben weihelos an sich und wertlos für sich und die Nachwelt. Tagelöhner und Handlanger, denen es auch im Schulfache gar viele gibt, mögen sich allenfalls ohne diesen Sinn essend und trinkend durchs Leben schieben lassen, aber hohe, begeisternde, Liebe weckende und Segensspuren hinterlassende Menschen kann es da, wo idealer Sinn fehlt, in keinem Stande, in keinem Gemeinwesen, ja nie und nirgends geben.

Schon vor fünf Jahren — es war auf dem Lehrertag zu Philadelphia — habe ich gelegentlich einigermassen darauf hingewiesen; wenn ich es nun heute im Besonderen tue, so geschieht das, weil mir mittlerweile die Tiefwirkung und Tragweite der vorherrschenden Zustände um so mehr zur Erkenntnis gekommen sind, und auch Sie, denen ich ja hiemit nichts

Neues sagen kann, veranlassen möchte, durch Besprechung und Annahme der von mir vorgelegten Thesen vor dem ganzen Lande Stellung in dieser hochwichtigen Sache zu nehmen.

Denke doch Keiner, ermüdet und vielleicht etwas entmutigt vom langen Kampf, unsere Beschlüsse seien nutzlos — vertrauen wir bei all unserer Arbeit der Zeit, sie ist, wie eine mächtige Zerstörerin, so auch eine mächtige Baumeisterin. Wie viele der vom Naturwesen Mensch in die Zeit gestreuten Keime haben erst in einer späteren Generation Früchte gezeitigt, haben sich zu Bäumen entwickelt, deren Wipfel in die Ewigkeit hineinrauschen werden. Nur das Nichtige geht unter. Gedenken wir Lehrer und Erzieher auch hier der Worte Schillers:

„Tausend Keime zerstreuet der Herbst, doch bringet kaum eine
Früchte, zum Element kehren die meisten zurück.
Aber entfaltet sich auch nur einer, einer allein streut
Eine lebendige Welt ewiger Bildungen aus."

Es mangelt also am idealen Pflichtgefühl in der Erziehung. Diesem entgegen wirkt der Realismus, oder Materialismus, mit seinen allerneuesten Abart, dem Kommerzialismus. Lassen Sie uns diese Richtung zunächst ein wenig betrachten.

Der neuere Realismus und die sich anschliessende materialistische Entwickelung stammen aus England. Dort stellten sich John Locke und David Hume auf den Standpunkt des Sensualismus, welche alle Erkenntnis auf Sinneswahrnehmung gründet, und den des Empirismus, der nur naturmässig zu betrachtende Tatsachen gelten lässt. Die Übertraggung dieser Ideen auf das Gebiet des praktischen Lebens überliess das im Grunde doch ernste England dem leichteren Blute Frankreichs. Lehrten die englischen Denker: „Alles Wissen ist bedingt durch die Sinneswahrnehmung und Empfindung", so fuhr ein französischer Denker, Helvetius, fort: „Nicht nur Euer Wissen, sondern auch Euer Wollen und Handeln ist ebenso hervorgerufen und bedingt."

Und in diesem Gedanken finden wir das Leitmotiv des heutigen Materialismus. „Der Mensch ist wesentlich so unfrei und so wenig verantwortlich wie jedes Tier", heisst es, und auf einer Naturforscherversammlung wurde mit grossem Beifall der Gedanke entwickelt: „Das Handeln des Verbrechers ist als ein pathologisch verursachtes anzusehen", d. h. durch krankhafte Körperzustände hervorgerufen; somit im Grunde ebenso wenig strafbar, als eine im Wahnsinn verübte Tat. Demnach könnte bei einem Mörder ebenso wenig von Verantwortlichkeit die Rede sein, als wenn ein überheizter Kessel explodiert; es war eben das Hirn des Betreffenden mit heissen Blutdämpfen der Leidenschaft überheizt.

Glücklicherweise erscheint diese krankhafte Theorie durch eine gesündere Praxis, die einstweilen noch geübt wird, widerlegt; aber Tatsache

ist es, dass in neuerer Zeit inbezug auf Bestrafung von Verbrechern sich mehr und mehr eine Anschauung Bahn gebrochen, die, wenn sie auch für Humanität sich ausgibt, an Seumes Worte erinnert: „Den Verbrecher schonen heisst den ehrlichen Mann für ihn zu strafen."

Heute ist in der Tat vieles, was man Humanität zu nennen beliebt, eine krankhafte Empfindelei, eine Abschwächung der sittlichen Begriffe. Heute ist vielfach in der Haus- und Schulerziehung an Stelle des „Streichens", wie Luther es nennt, ein verzärtelndes „Streicheln" — moral suasion, a moral mind cure — getreten, dessen faule Früchte sich allenthalben zeigen. Umsichtige angloamerikanische Schulmänner fangen auch an, sich gegen diese krankhafte Richtung auszusprechen. So bekannte vor einiger Zeit Präsident Draper, von der Illinoiser Staatsuniversität: „Die Führung unserer Schulen war früher zu streng, heute ist sie zu nachgiebig. Früher sassen die Kinder zu Füssen des Lehrers, heute soll der Lehrer zu Füssen des Kindes sitzen."

Das sind die praktischen Folgen dieser Anschauung, deren weitere Ausführung Ihnen Allen nahe liegt.

Nach dieser kurzen Verfolgung der materialistischen Gedankenreihe werden wir um so begeisterter dem von Leibnitz so schön entwickelten Gedanken zujubeln, dass die wahre und gesunde Pädagogik all ihr Tun stets auf die Anschauung bauen wird, dass im Menschen ein Kern göttlicher, ewiger Ideen ruht, der zur glücklichen Entfaltung, Entwickelung und Blüte zu treiben ist. Das sind auch die Grundgedanken Pestalozzis und Rousseaus; beide waren Idealisten durch und durch, freilich ihrer ganzen Art nach so grundverschieden, wie das deutsche Wesen vom französischen, zumal vom ungesund aufgeregten seiner Zeit.

Wehe den armen Kindern, deren Eltern oder Erzieher, weil sie für sich den Glauben an die Ideale verloren, nun auch in der Kindesbrust den idealen Sinn nicht mehr anzubauen verstehen! Sie werden Maschinen, vielleicht gut und richtig gehende Arbeitsmaschinen heranbilden, praktische Geschäftsleute und geübte Wirtschafterinnen, aber gewiss auch armselige Selbstlinge, wilde Naturburschen und — kaltblütige Verbrecher; doch Menschen, warmherzige, pflichttreue Menschen, begeisterte Männer und zartsinnige Mütter — nie und nimmer.

In Immanual Kant, dem deutschen Sokrates, zeigt sich ja wohl am deutlichsten der prinzipielle Gegensatz der materiellen und idealen Weltanschauung. Wenn Helvetius die Selbstsucht, also das eigene subjektive Belieben, die persönliche Neigung oder Abneigung als den Urgrund unseres Handelns ansieht, so wird in Kants System dem Belieben des Eigendünkels das Todesurteil gesprochen und die Unterordnung des engherzigen Ich unter das allgemeine Ich kategorisch gefordert; wird bei materialisti-

scher Ethik der Selbstüberhebung und Ichpflege Schlingpflanze genährt, so blüht in Kants System der Demut und des Gehorsams edlere Blume.

Bei Kant steht die Idee der Pflicht als eine ideale, Geister einigende, niederes Gelüste bändigende Macht über der Willkür des Einzelnen. Das Sittengesetz im Menschen, welches neben dem Sternenhimmel über ihm, dem Auge Kants als der Wunder grösstes im Weltall erschien, beweist ihm seinen Gott. „Das moralische Gesetz i n uns", lehrt Kant, „fordert einen Gesetzgeber ü b e r uns, einen Gott, eine ewige Vollkommenheit, deren Wille, weil in allen sittlichen Wesen offenbar geworden, auch mit heiligem Ernst Gehorsam fordern muss, und dessen Gerechtigkeit die Auflösung der Dissonanzen dieses Lebens ebenso fordert, wie verbürgt." So tritt in Kant die Philosophie mit hohem Ernst und erhabener Unerschütterlichkeit für die schöne Dreiheit der höchsten Ideen ein, welche die Menschheit besitzt: Gott, (sittliche) Freiheit, Unsterblichkeit.

Dieses zeigt klar, welche Bedeutung ein solches System, wie das Kants, haben musste, wie der Idealismus des auf einen höheren Willen hinweisenden Pflichtgefühls allein es ist, der das Bestehen der bürgerlichen und der staatlichen Ordnung gewährleistet. In demselben Mass wie das Pflichtgefühl einem Menschen, einem Geschlecht, einem Volk verloren geht, d. i. das Gefühl freiwilliger Unterordnung unter einen höheren Willen — den Willen der Eltern, des Staates und Gottes, oder, wie Kant sich ausdrückt, „dem heiligen Sittengesetz in der eigenen Brust" — in demselben Mass werden Ungehorsam und Auflehnung im Hause, Willkür, Bestechung und Trägheit im Staat, und sinnlich üppige Genusssucht überall zum Schaden des Ganzen überhand nehmen müssen.

Und so ist denn auch die Erweckung und Pflege des Pflichtgefühls die erste Aufgabe in der Erziehung. — Unter Pflichtgefühl verstehen wir mit Kant, wie bereits gesagt, die freiwillige Unterwerfung unter einen höheren Willen.

Wie ist nun diese hehre Aufgabe zu lösen?

Kant erklärt: „Zum Charakter des Kindes gehört vor allem der Gehorsam." — Aus diesem Gehorsam entwickelt sich dann der Gehorsam, d. i. das Pflichtbewusstsein gegen die Gesellschaft und den Staat, gegen die Gesetze der Natur und gegen das heilige Sittengesetz in der eigenen Brust, und damit das hohe Menschenziel: Die Macht der Selbstbeherrschung. Der Mensch soll also von früh auf zum Gehorsam gewöhnt werden, denn er hat, was Diesterweg so eindringlich darlegt, sein ganzes Leben lang einer Autorität zu gehorchen.

So lange der Mensch ein Kind, ein Schüler, also ein unreifer Mensch ist, sind Eltern und Lehrer seine Autoritäten, und diesen muss er unbedingt gehorchen lernen. Allmählich sehen die Kinder das Zweckmässige und Gute, kurz das Vernünftige, der Haus- und Schuleinrichtung ein und

nun gehorchen sie nicht allein mehr aus Gewohnheit, sondern aus Erkenntnis. Freilich gibt es bei der Verschiedenheit der Menschen auch solche, die nicht so weit kommen, dass sie das Vernünftige zweckmässiger Einrichtungen in Natur und Staat einsehen; für sie hält man den Grundsatz äusserlicher Autorität aufrecht.

Allmählich gelangen die Schüler zum Bewusstsein ihrer Kraft, sie lernen sich selbst regieren und bestimmen. Da tritt der Lehrer und Erzieher mit seiner Autorität zurück, er lässt die Gründe walten und er bleibt den Schülern alles, was er ihnen durch die Macht seiner Persönlichkeit sein kann, d. h., wenn Lehrer und Erzieher der rechten Art sind, lebenslänglich eine moralische Autorität. Darauf muss es jeder einzelne Lehrer bei seiner Selbsterziehung anlegen.

Ohne Gehorsam, Zucht, Ordnung, Autorität, Anstrengung, Hingebung, Treue und die damit verbundenen Eigenschaften gibt es kein Jugendglück, keine Erziehung zur Selbständigkeit und Freiheit. Für ein Land wie das unsere gelten ganz besonders die Worte: „Je freier die Lebenseinrichtungen sind, desto strenger müssen die Gesetze beobachtet werden; je freier der Staat, desto strenger muss die Jugend zur Pflicht, zum Gehorsam gegen die Gesetze erzogen werden; wer befähigt werden will, sich und anderen Gesetze zu geben, zur Vernunft und freien Selbstbestimmung zu erziehen, muss in der Beobachtung der Gesetze, des freien Staates wie der Vernunft, selbst ein Muster sein." — Diese hohen Dinge gedeihen nur in Kraft und Stille auf dem Weg naturgemässer Anregung und Bildung, also von i n n e n heraus, wie von selbst, und darum mit Notwendigkeit und Unvermeidlichkeit.

Wie erfüllt nun die Schule ihre Aufgabe?

Diese Frage wurde schon eingangs etwas beleuchtet, und Sie alle können sie durch Ihre eigene Erfahrung vielfach beantworten. Lassen Sie mich dazu noch die Erfahrung einiger leitenden Männer anführen und auf einige Zeichen der Zeit hinweisen.

Der Vorsteher einer höheren Töchterschule in einer der grössten Städte des Landes sagte in einer Ansprache an den örtlichen Lehrerverein u. a.: "When therefore at the very beginning of their high school life many of the entering boys and girls show lack of respect and unruliness even amid strange surroundings and in a more impressive building, I hardly think it is—that here are a lot of demure children made wild with delight! When even on the day of registration in June a girl is loud and forward to us, and plainly rude and disorderly, I know that manner is not new to her, but somewhere some one has done her the wrong to let it develop."

In unserem Heer ist die Fahnenflucht so allgemein und häufig geworden, dass der kommandierende General McArthur darüber berichtete: "We have to consider desertions in our army as an unavoidable evil."

In unserer Flotte steht's leider nicht besser; von einem Kriegsschiff desertierte die Hälfte der Jungen — sie bekämen nicht satt zu essen, klagten sie. Der kommandierende Offizier ds Schulschiffes „Saratoga" erklärte nach einmonatlicher Erfahrung: "Not a boy who had entered the Pennsylvania Nautical School had apparently ever before obeyed an order in his life." Diesen Herbst werden wieder tausende von Knaben und Mädchen die auf dem Deck der „Saratoga" gemachte Erfahrung bestätigen.

Die schrecklichen Unglücksfälle auf Eisenbahnen, in Minen, der Brand des Iroquois Theaters, des Dampfers „General Slocum", sie lassen sich zurückführen auf Pflichtverletzung, d. i. auf Ungehorsam gegen bestehende Vorschriften und Gesetze. Dieser Krebsschaden hat unser ganzes gesellschaftliches Leben angefressen; es fehlt an Pflichtgefühl. Streiks, Boycotts, Korruption in Stadt und Land sind weitere darauf hinweisende Symptome.

Und dazu noch eine englische Sensationspresse, die dem Publikum täglich mit Vorliebe Kriminalfälle und Eheskandale auftischt und in besonderen Sonntagsbeilagen allem Sinn für Schönheit, Anstand und Biedersinn Hohn spricht durch fratzenhafte Bilder und läppische Geschichten. Nur verhältnismässig wenige unserer englischen Tageszeitungen haben bei der jüngsten Schiller-Gedenkfeier für den Verteidiger der höchsten Ideale ein Verständnis bekundet. Dagegen wussten die meisten wochen- und monatelang spaltenlange eingehende Berichte über den Mordprozess eines gefallenen Frauenzimmers in New York zu bringen. Unsere Tagesliteratur und unsere Theater zeigen eine entsprechende Geschmacksverderbnis.

Die Wirkung dieser Übelstände auf unsere Generation macht sich vielseitig fühlbar. Präsident Eliot von der Harvard Universität erklärte vor zwei Jahren: "The efficiency of legislatures and the respect in which they are held have unquestionably declined. The courts of our country are as a whole less efficient and less respected to-day than they were a generation ago."

Die bedenklichste Erscheinung in dieser materialistischen Zeitströmung ist unzweifelhaft der riesengross aufgeschossene Kommerzialismus. Der Bundesrichter Peter S. Grosscup nannte in einem Vortrag letztes Jahr manche unserer Trusts „Incorporated Dishonesty". "To lend them the seal of government", erklärte er, "is, in essence and effect, to incorporate dishonesty."

Und der frühere Präsident der American Bar Association, Honorable Moorfield Storey von Boston, hielt im vergangenen Jahre zu Annapolis einen Vortrag, worin er sagte: "If such a trust tramples law under foot or secretly evades the law to increase its profits, it is sowing the seeds of

anarchy. We must return to the ideals of our fathers and insist that this shall be a government of laws, and not of men."

Ja, wir müssen zu den Idealen unserer Väter zurückkehren, und um das hervorzuheben, darum weisen wir auf die tiefen Schlagschatten unserer Zeit hin, nicht, weil wir pessimistisch angehaucht sind; das können wir Erzieher doch nicht sein, die wir in unserem schönen Beruf fortwährend mit der hoffnungsfreudigen Jugend in Berührung sind, in vielen Fällen mehr als manche der Eltern.

Wir dürfen uns bei unserer Betrachtung niemals auf das Sehfeld unseres kurzen Lebens beschränken; die Vorwärtsbewegung der Menschheit zum Lichte und zur besseren Ausgestaltung gleicht dem wechselvollen Lauf der Ströme. So ist uns bekannt, dass der Hudson von Nord nach Süd fliesst, und doch gibt es in seinem Oberlauf zwischen French Mountain und Mount McGregor viele Stellen, wo der von Felsenufern geängstigte Strom nach Ost und einige Mal eine Strecke weit direkt nach Norden — also scheinbar rückwärts fliesst — und er geht doch vorwärts!

So kann es Zeiten geben in der Geschichte — und in mancher Hinsicht, in ihrer materialistischen Neigung und mit ihrem Pessimismus ist diese gegenwärtige eine solche — wo der Strom des wahren Fortschritts, der Strom der Ideale gebrochen, gehemmt von vorspringenden Felswänden rückwärts zu fliessen scheint; aber er muss doch hindurch, er muss vorwärts und er wird vorwärts dringen, denn er ist vorwärts gedrungen von Jahrhundert zu Jahrhundert, bald in grösseren, bald in geringeren Bogen und Windungen — gerade wie auch das sittliche und geistige Vorwärtsstreben des einzelnen Menschen sich nur selten ganz ununterbrochen geradlinig, sondern oft in Bogengängen zu vollziehen pflegt; aber so gewiss die Hudsonwelle von Glen Falls nicht wieder nach Mount McGregor zurückkehren wird, so gewiss mag auch der Strom der Menschheitsgeschichte nicht zurückkehren zu den Felsenecken und Schroffheiten, an denen er sich einmal vorübergearbeitet.

Wohlan denn, stellen wir unsere ganze Kraft, ein Jedes im gegebenen Lebenskreise, in den Dienst, und wenn es sein muss in den Kriegsdienst des Idealismus, der dem Leben Weihe, Würde und Wert zu geben vermag, und der in der treuesten Pflichterfüllung sich beweist, und gerade die jetzige Zeit, wo mit der Schiller-Gedenkfeier ein frischbelenbender Hauch Schillerschen Geistes durch unser Land gezogn, ist besonders dafür geeignet. Dass der Jugend Herz empfänglich dafür ist, das wissen wir ja alle, und Sie haben es gewiss auch, wie ich, bei der jüngsten Schillerfeier wieder aufs neue erfahren dürfen. Die Schillerschen Ideale finden auch hier gerade bei der Jugend den besten Boden, und wenn sie auch im späteren Alter von Trieben der Selbstsucht überwuchert werden sollten, so bleibt doch noch die Erinnerung an sie segenwirkend im Gemüt haften.

Mächtig hilft uns bei unserer hehren Mission das weibliche Gemüt, der berufene Träger des Idealismus. Über den höchsten Gütern der Menschheit zu wachen, über Glaube, Sitte, Tugend, Herzensreinheit, und in den Kinderherzen die grünen Auen zu pflegen, worauf die nächste Generation die goldenen Ähren treuen Pflichtgefühls, edlen Strebens finden soll — das ist des Weibes schönste und erste Aufgabe.

In solchem Bunde können wir siegesfreudig in unserem schönen Berufe wirken und streben, eingedenks der Schillerschen Worte:

„Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben —
Bewahret sie!"

Welche gemeinschaftlichen Ziele sollte der Unterricht im Deutschen unter den verschiedenen Schulsystemen haben?

Von **H. Woldmann,** Supervisor Public Schools, Cleveland, O.

Meine Damen und Herren! Es hiesse Ihre Intelligenz unterschätzen, wenn ich Ihnen erst weitläufig erklären würde, dass der Unterricht im Deutschen in fast allen grösseren und kleineren Orten des Landes unter verschiedenen Verhältnissen erteilt wird. In manchen Städten, leider sehr wenigen, beginnt der deutsche Unterricht mit dem ersten Schuljahr und wird durch den ganzen Kursus fortgesetzt. Solche Städte, ich nenne hauptsächlich Cincinnati und Cleveland, führten dies System hauptsächlich darum ein, damit keine Unterbrechung für die Kinder, welche zu Hause deutsch sprechen, eintrete, wenn sie in die Schule gehen. Wir finden in solchen Klassen fast durchweg Kinder deutsch sprechender Eltern, und wenn die Kinder selber auch nicht immer deutsch sprechen können, so vermögen sie doch das Deutsch der Lehrerin zu verstehen und erlernen die Sprache beinahe mühelos.

Die Vorteile dieser Einrichtung sind einleuchtend genug; nur haben sich seit den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren die Verhältnisse derart geändert, dass in absehbarer Zeit sich kaum genug deutsch sprechende Kinder finden werden, um solchen Unterricht aufrecht zu erhalten. Die Einwanderung aus Deutschland hat fast ganz aufgehört, und die zweite Generation ist schwer dazu zu bringen, mit den eigenen Kindern zu Hause deutsch zu sprechen. Das bischen Deutsch, welches die Kinder noch verstehen, haben sie meist im Verkehr mit den Grosseltern gelernt. Wie gesagt, diese Art von deutschen Klassen steht auf dem Aussterbeetat, ja sie wären schon eingegangen, hätten nicht die aus Russland eingewander-

ten Juden so viel gesunden Menschenverstand bewiesen, ihre Kinder in diese Klassen zu schicken. Dadurch jedoch, dass diese neuen Elemente die Stelle der deutschen Kinder einnahmen, stellte sich eine andere Schwierigkeit heraus, die von ganz bedeutendem Einfluss auf die Lehrmethoden werden musste: Die russischen Juden sprechen nämlich ein ganz eigentümliches Deutsch, welches von unserer deutschen Schriftsprache ziemlich verschieden ist. Die Kinder hören und lesen zu Hause den jüdischen Dialekt und bringen ihn mit sich in die Schule. Jetzt bildet ihre Kenntnis des Deutschen, oder vielmehr die des jüdischen Dialekts, eher ein Hindernis als einen Vorteil. Die Kinder haben den eigentümlichen Dialekt erst zu verlernen, ehe sie richtig sprechen lernen, und da ist es gar nichts Seltenes, dass Kinder, welche nie ein deutsches Wort zu Hause hören, das Deutsche reiner und schneller in der Schule erlernen, als solche, die ein verdorbenes Deutsch mit sich bringen.

In Indianapolis hat Herr Robert Nix deshalb darauf gedrungen, dass der Unterricht im Deutschen mit dem zweiten Schuljahre beginne. In Cleveland treten die Schüler, welche das Deutsche als Fremdsprache erlernen wollen, mit dem zweiten Schuljahre ein. Es will mich fast bedünken, dass diese Einrichtung den jetzigen Verhältnissen besser entspricht, als die vor mehr als dreissig Jahren in Cincinnati und Cleveland eingeführte. Besonders dies lässt sich dafür sagen, dass die Kinder beim Erlernen des Lesens und Schreibens nicht die Schwierigkeiten in zwei Sprachen zu gleicher Zeit zu überwinden haben.

Haben die Kinder einmal die Hauptschwierigkeit beim Lesenlernen überwunden, nämlich einzusehen, dass gewisse Charaktere gewisse Laute und Silben repräsentieren, dann wird diese Schwierigkeit für eine andere Sprache geringer und geringer, je mehr fremde Sprachen dazu kommen.

Für praktische Zwecke, d. h. für das mühelose Erlernen der deutschen Sprache, sind beide bis jetzt angeführten Einrichtungen nach meiner Ansicht fast gleichwertig, da die Kinder im ersten und zweiten Schuljahre noch ihre Unbefangenheit bewahrt haben und sich nicht scheuen, frisch drauf los zu sprechen, und auch Fehler zu machen. Der Wortschatz solcher Kinder ist freilich gering und entspricht nur den mässigsten Anforderungen; aber es bildet sich ein Sprachgefühl aus, welches die Regeln der Grammatik entbehrlich erscheinen lässt. — Für solche Klassen habe ich hier ausgebildete junge Damen als die besten Lehrerinnen gefunden. Die in Deutschland gebildeten Lehrer und Lehrerinnen verfügen naturgemäss über einen reicheren Sprachschatz, und dieser ist ihnen oft mehr hinderlich als förderlich für ihren Beruf in solchen Klassen. Die Ausdrucksweise, der sich diese Lehrerinnen bedienen, ist die denkbar einfachste und dem Verständnis und Gedächtnis der Kinder angemessenste, denn das möchte ich ganz besonders betonen: In diesem Lebensalter der

Kinder ist die Erlernung der Sprache reine Gedächtnissache und hat mit dem Verstand blutwenig zu tun.

Wir kommen jetzt zu einer anderen Einrichtung, die in sehr vielen Schulen des Landes besteht; ich meine zum Unterricht im Deutschen in den oberen Klassen der Volksschule.

In manchen Städten, z. B. in New York, beginnt der Unterricht im Deutschen mit dem fünften Schuljahre; in Chicago, wenn ich nicht irre, ebenso. Die Unterrichtszeit variiert von fünfundzwanzig Minuten bis zu einer Stunde per Tag. Hier muss der Unterricht vernunftgemäss ein anderer sein, als in den Primärklassen. Den Kindern fehlt die Unbefangenheit der jüngeren Schüler, sie fürchten sich, von ihren Mitschülern ausgelacht zu werden, wenn sie Fehler machen, und so kann der Lehrer nicht um den Anschauungsunterricht herum das Sprachgebäude aufführen. Hier muss das Lesebuch das Zentrum bilden, darum wird das Lesen- und Schreibenlernen wohl das erste sein müssen, was der Schüler zu tun hat. Daran schliesst sich die Formenlehre der Grammatik, d. h. Erlernung des regelmässigen Zeitworts, der Hilfszeitwörter, der starken und schwachen Deklination der Hauptwörter und Eigenschaftswörter und die der Fürwörter (Pronomina). Weitere grammatische Übungen scheinen mir im fünften und sechsten Schuljahre nicht angebracht. Dabei möchte ich nicht so verstanden werden, als wollte ich die Formenlehre zum Hauptgegenstand des Unterrichtes machen. Im Gegenteil, die Formenlehre soll nur als Hilfsmittel beim Erlernen der Sprache dienen, wie das Einmaleins beim Rechenunterricht. Übersetzungen nützen wenig, vom Deutschen ins Englische fast gar nichts, die freie Wiedergabe des deutschen Lesestückes in englischer Sprache ist der Übersetzung bei weitem vorzuziehen. Wenn aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt wird, so habe ich Rückübersetzung von Sätzen aus dem gelesenen Lesestücke immer als das passendste Material gefunden. Der Lehrer aber muss sich, wenn er andere englische Sätze übersetzen lässt, ganz besonders davor hüten, verschiedene Ausdrücke für dieselbe Redewendung im Englischen zu gestatten. Die Konfusion in den Köpfen der Schüler wird durch solches Gebahren oft geradezu grossartig.

Wie ich schon vorhin erwähnte, so variiert die Unterrichtszeit in den verschiedenen Städten zwischen 25 bis 60 Minuten per Tag. Dort, wo wir das Minimum der Zeit haben, sollte noch weniger Zeit mit Grammatik vertrödelt werden, als in solchen Schulen, in denen man Zeit dazu hat. Es lässt sich nicht leugnen, dass der Unterricht in der Grammatik grossen bildenden Einfluss hat; aber zuerst müssen wir Brod haben, d. h. deutsch lesen, schreiben, verstehen und sprechen lernen, ehe wir uns an die Delikatessen und Finessen der Grammatik machen. Meine Damen und Herren! Wir dürfen uns der Einsicht nicht verschliessen, dass in der

Volksschule die Eltern der Schüler praktische Resultate vom deutschen Unterricht erwarten, der bildende Einfluss des Analisierens verwickelter Perioden ist für die meisten Eltern nicht recht verständlich. Der Junge oder das Mädchen sollen einen deutschen Brief an Verwandte in Deutschland schreiben können; ob sie die verschiedenen Arten der Adverbialsätze kennen oder nicht, rührt die Eltern wenig. Erzielen wir aber in diesen Klassen keine praktischen Resultate, so geben wir den Feinden des deutschen Unterrichtes die schärfste Waffe gegen denselben in die Hand.

Es ist häufig behauptet worden, und meine eigene Erfahrung hat es bestätigt, dass die Schüler, wenn sie das Deutsche in der Hochschule beginnen, im dritten Schuljahre der Hochschule ebensoviel von der Sprache wissen, wie die, welche es in den Mittelklassen der Volksschule begonnen haben. Feinde des deutschen Unterrichts haben nun geltend gemacht, dass der deutsche Unterricht in der Volksschule überflüssig sei, dass er dem Unterricht im Englischen notwendige Zeit entziehe, kurz, dass er abgeschafft werden solle.

Dem ist zu entgegnen, dass nur ein verhältnismässig geringer Prozentsatz der Schüler die Hochschule besucht, dass die, welche ihre Schulbildung mit der Volksschule abschliessen, sozusagen auch Menschen sind, und dass das gleiche Argument für alle Lehrfächer angewandt werden kann. Ich hatte einmal einen jungen Mann von 24 Jahren zu unterrichten, dessen frühere Schulbildung im Rechnen nur bis zur Division geführt hatte. Von dort aus, Division eingeschlossen, war sein Geist ein unbeschriebenes Blatt. Ich gab ihm wöchentlich zwei Privatstunden, und während einer Zeit von sechs Monaten hatte er alles gelernt, was Schüler im achten Schuljahre wissen. Ich würde dies aber nicht als Grund anführen, mit dem Rechnenlernen bis zum 24. Lebensjahre zu warten.

Der Grund ferner, dass der Unterricht im Deutschen den englischen Sprachunterricht beeinträchtigt, ist schon so oft widerlegt worden, dass ich mir hier die Mühe sparen kann, es nochmals zu tun. Gerade die Schüler in unseren Schulen, die zwei Sprachen erlernen, wissen mehr vom Englischen als die, welche stolz darauf sind, dass sie nur United States sprechen können.

Über Methode und Zweck des deutschen Unterrichtes in den Hochschulen hier zu sprechen, gebricht es mir an Zeit.

Wenn wir nun kurz zusammenfassen, was wir unter allen Verhältnissen als das Minimum Resultat des deutschen Unterrichtes verlangen sollten, so würde ich sagen: „L e s e n , S c h r e i b e n , V e r s t e h e n und S p r e c h e n der Sprache", und zwar in der Reihenfolge, die ich gab. Damit glaube ich, alles gesagt zu haben, was nötig ist.

Umschau.

Vom Lehrerseminar. Nachdem in den Tagen vom 22. bis 24. Juni die mündliche Prüfung der Abiturienten des Seminars abgehalten worden war,* fand am letztgenannten Tage die Entlassungsfeier in der Halle des Turnlehrerseminars statt. Sie erfreute sich eines zahlreichen Besuches von seiten der Freunde der Anstalt und der abgehenden Zöglinge. Mit den beiden Hauptnummern des Programms, der Begrüssungssprache und der Abschiedsrede hatte das Lehrerkollegium Herrn Otto Greubel bezw. Frl. Margarethe Schenk betraut. Der Präsident des Seminars, Herr Dr. L. Frank, überreichte den Abiturienten nach einer warm gehaltenen Ansprache die Diplome des Seminars, während Herr Albert Wallber im Auftrage des Vorortes des Nordamerikanischen Turnerbundes ihnen die Diplome übermittelte, durch welche ihnen die Berechtigung zur Anstellung als Turnlehrer der öffentlichen Schulen zugesprochen wird. Dank der freundlichen Mitwirkung der Mitglieder des deutschen Lehrervereins, welche gelegentlich der Schillerfeier mit den Schülern des Seminars den Festchor gebildet hatten, konnten zum Schlusse der Entlassungsfeier Teile der Rombergschen Komposition von Schillers „Glocke" zur Wiederholung gebracht werden. Die Solopartieen waren von Frl. Louise Leidersdorf, Herrn Harry Meurer und Herrn Oscar Burckhardt in liebenswürdiger Weise übernommen worden und wurden von denselben meisterhaft durchgeführt. Die Begleitung lag in den Händen von Mitgliedern des Bachschen Symphonieorchesters und Herrn Lewis Vantine am Klavier.

Die diesjährigen Abiturienten des Seminars waren folgende: Dorothea Andressohn, Otto Greubel, Paula Haack, Wm. von der Halben, Louise Mendel, Rudolf Rieder, Florence Schapekahm und Margarethe Schenk.

Diese Klasse war die erste, auf welche der Beschluss des Schulrats von Milwaukee, den Seminarabiturienten auf Grund ihres Diplomes das Recht der Anstellung an den hiesigen öffentlichen Schulen zu gewähren, angewendet wurde, und ihre Mitglieder sind bereits sämtlich mit Stellungen versehen.

Nach einer elfwöchentlichen Ruhepause wurde der neue Jahreskursus, der 28. der Anstalt, am 11. Sept. eröffnet.

Die Aufnahmeprüfung fand am Samstag, den 9. Sept., statt. Wohl den erhöhten Aufnahmebedingungen ist es zuzuschreiben, dass der Besuch des Seminars ein geringerer als in früheren Jahren ist.

Kurz vor Beginn des neuen Schuljahres reichte Herr Chas. Purin, Lehrer an unserer Musterschule, der Deutsch-Englischen Akademie, der auch vor einigen Monaten den mathematischen Unterricht im Seminar übernommen hatte, sein Entlassungsgesuch ein, da ihm eine Anstellung in der deutschen Abteilung der Staatsuniversität von Wisconsin angeboten worden war. An seine Stelle wurde Herr Rudolf Braun vom Vorstande der Akademie ernannt. Herr Braun ist aus dem Seminar hervorgegangen. Nachdem er dasselbe im Jahre 1899 absolviert hatte, war er als Lehrer des Deutschen an den öffentlichen Schulen tätig. Durch Privatstudien sowohl als auch durch Sommerkurse an der Staatsuniversität erweiterte er sein Wissen besonders nach der Richtung hin, in welcher er in seiner gegenwärtigen Stellung wirkt.

Der diesjährige Lehrertag war in mehr als einer Hinsicht auch fruchtbringend für das Lehrerseminar. Die Beschlüsse, welche nach eingehenden Beratungen zu Gunsten einer Agitation für die Anstalt und die Päd. Monatshefte von der Versammlung gefasst wurden,* werden hoffentlich von nachhaltiger Wirkung sein. Anerkennung verdient die Bereitwilligkeit, mit der der Bund die Mittel zur Deckung des Defizits auf dem Konto der P. M. zur Verfügung stellte. Besonderer Dank aber gebührt dem Lokalkomitee, das sich in Chicago aus hervorragenden Deutsch-

* Der Bericht der Prüfungskommission befindet sich in dem Protokoll des Lehrertages.

* Siehe Protokoll des Lehrertages.

amerikanern gebildet hatte, um die Vorbereitungen zum Lehrertag zu treffen. Dasselbe überwies den aus dem Fonds zur Deckung des Lehrertages gebliebenen Überschuss von $281.86 der Kasse des Seminars. Ist diese Schenkung an und für sich im Hinblick auf die geringen Mittel, die dem Seminar zur Verfügung stehen, dankbar anzuerkennen, so gewinnt sie doch noch insofern an Wert, als sie ein Zeichen von einer der Anstalt freundlichen Gesinnung ist, die ihren Vertretern den Mut gibt, auch fernerhin in der eingeschlagenen Bahn weiterzugehen in der Hoffnung, dass ihr doch allmählich die ihr gebührende Anerkennung auch in weiteren Kreisen zuteil werden wird.

Empfindliche Lücken riss der unerbittliche Tod während der Sommerferien in die Reihen der Freunde des Seminars. Am 4. Juli verschied nach schwerem Leiden Frau Helen Bateman. Lange Jahre hatte sie die Stelle der Lehrerin für englische Sprache und Literatur an der Anstalt bekleidet, bis ihr zunehmendes Alter im Jahre 1899 sie zwang, das ihr liebgewordene Amt aufzugeben. Von der Treue und Aufopferung, mit der sie ihres Amtes waltete, geben ihre zahlreichen Schüler und Schülerinnen beredtes Zeugnis. Ihr Andenken wird von allen, die sie kannten, in Ehren gehalten werden.

Zwei frühere Mitglieder des Vollzugsausschusses des Seminars und des Vorstandes der Deutsch-Englischen Akademie verloren wir in den Herren H. M. Mendel und Harry Mann. Beide nahmen reges Interesse an dem Wohlergehen der Anstalten, auch nachdem sie sich an der Verwaltung derselben nicht mehr aktiv beteiligten. Herr Mendel war der Stifter der Engelmann-Medaille, welche bis zum Jahre 1904 dem fleissigsten und bravsten Schüler der Abiturientenklasse der Akademie verliehen wurde. Herrn Mann war auf Grund seiner Wirksamkeit und seiner Liberalität zu Gunsten des Seminars die Ehrenmitgliedschaft im Seminarverein vom Verwaltungsrate zuerteilt worden. Auch ihrer werden die Freunde der Anstalt stets in Ehren gedenken.

Chicago. Die offizielle Abrechnung des Chicagoer Ortsausschusses über Einnahmen und Ausgaben gelegentlich des 34. Nationalen Deutschamerikanischen Lehrertages lautet wie folgt:

Einnahmen.

Beiträge	$1,321.00	
Bankettkarten	52.00	$1,373.00

Ausgaben.

Allgemeine	$219.09	
Dampfer	100.00	
Erfrischungen (2 Abende und 1 Nachmittag) . .	210.85	
Hallenmiete	10.00	
Hülfe (Schankkellner, Türsteher)	34.50	
Dekoration	67.87	
Musik	18.00	
Garderobe	35.00	
Bankett	393.83	$1,091.14
Überschuss, an das Nat. D. A. Lehrerseminar überwiesen . .		281.86
		$1,373.00

Georg L. Pfeiffer,
Präsident.
Emil Mannhardt,
Sekretär.

Wm. H. Rehm,
Vorsitzer des Finanzausschusses.

Die Schillerfeiern in den Ver. Staaten. Die öffentliche Bibliothek New Yorks hatte sich die Aufgabe gestellt, unter Leitung ihres Assistenz-Bibliothekars Herrn Richard E. Helbig die Programme der in den Ver. Staaten abgehaltenen Schillerfeiern zu sammeln. Herrn Helbig verdanken wir eine Zusammenstellung der Ortschaften, in denen solche Feierlichkeiten veranstaltet wurden. Leider konnte der ursprüngliche Plan, unter dem die Sammlung eingeleitet wurde, nur teilweise zur Ausführung gelangen, da die betreffenden Festkomitees trotz mehrfacher Aufforderungen durch die deutsche Presse die Einsendung der Programme verabsäumten. Die Städte, von denen keine Berichte eingeschickt wurden, sind auf der nachfolgenden Liste mit einem Stern bezeichnet. Möge dies dazu dienen, die säumigen Komitees zur nachträglichen Übersendung der Festprogramme zu veranlassen.

Die Schillerfeiern 1905 in den Ver. Staaten.

Alabama
Birmingham
Cullman
Arkansas
*Little Rock
California
Los Angeles
*Oakland
Sacramento
San Diego
San Francisco
*San Jose
*Camden
Hoboken
Jersey City
*Montclair
New Brunswick
Newark
*Orange
*Paterson
New York
*Albany
Brooklyn
Buffalo

Colorado
*Colorado Springs
*Denver
Connecticut
New Haven
Idaho
Idaho Falls
Illinois
Belleville
Chicago
Freeport
*Harlem
*Joliet
Peoria
*Rock Island
Indiana
*Bloomington
Evansville
Indianapolis
Fort Wayne
Iowa
Cedar Rapids
Charles City
*Clinton
Davenport
Kentucky
*Louisville
Newport
Maryland
Baltimore
Massachusetts
Boston
*Cambridge
*Clinton
Holyoke
*Lawrence
Michigan
Detroit
*Grand Rapids
Minnesota
St. Paul
Missouri
Joplin
Kansas City
St. Louis
Sedalia
Nebraska
*Auburn
Columbus
Falls City
*Grand Island
Omaha
*Stanton
New Hampshire
*Manchester
New Jersey
*Atlantic City
*Gloversville
*Herkimer
New York
Rochester
Schenectady
*Syracuse
Troy
Utica
Ohio
Akron
Cincinnati
Cleveland
*Columbus
Dayton
*Hamilton
*Lorain
*Portsmouth
*Springsfield
*Toledo
*Youngstown
Pennsylvania
*Allentown
*Altoona
*Bryn Mawr
Erie
Johnstown
*Lancaster
*McKeesport
Philadelphia
Pittsburg
Allegheny
Reading
*Scranton
Rhode Island
Providence
South Dakota
Sioux Falls
Tennessee
Memphis
Texas
Dallas
Fredericksburg
Houston
San Antanio
Washington
*Seattle
West Virginia
Wheeling
Wisconsin
Madison
*Medford
Milwaukee
*Plymouth
*Sheboygan
Dist. of Columbia
Washington

Herr John D. Rockefeller hat dem General Education Board zur Förderung der Erziehung in den Vereinigten Staaten zehn Millionen Dollars geschenkt. Dieser allgemeine Erziehungsrat ist vor etwa drei Jahren gegründet worden und hat die Berechtigung zur Ausübung seiner Tätigkeit direkt vom Kongress der Vereinigten Staaten erhalten. Er begann seine Wirksamkeit mit einer Einmillionen-Schenkung, ebenfalls von Herrn Rockefeller, um die Erziehung in den Südstaaten zu heben. Dr. Wallace Buttrick, der Exekutionsbeamte des „General Education Board" seit dem Bestehen der Behörde, besitzt infolgedessen umfangreiches statistisches Material, das über den Stand der Erziehung in allen Teilen des Südens genaue Auskunft gibt. Durch Herrn Rockefellers neueste Schenkung wird die Behörde in den Stand gesetzt, ihre Tätigkeit auf alle Staaten der Union auszudehnen. Obgleich Herr Rockefeller die zehn Millionen dem G. E. B. bedingungslos übergeben hat, so scheint kein Zweifel darüber zu bestehen, dass das Geld den Hochschulen (Colleges) zugute kommen wird, denn die Tätigkeit des Board ist ausdrücklich nur diesem Zweige der Erziehung gewidmet. Millionen für die Universitäten, keinen Deut für die Volksschulen!

Männliche und weibliche Lehrkräfte. Dr. L. R. Klemm vom U. S. Bureau of Education veröffentlicht die folgende Liste, aus der das Verhältnis der in europäischen Ländern im Lehramt tätigen Männer zu dem der lehrenden Frauen ersichtlich ist:

	Männer.	Frauen.
Östreich	72 Proz.	28 Proz.
Ungarn	81.5	18.5
Schweiz	64	36
Deutschland	84	16
England u. Wales	28.5	71.5
Schottland	36.4	63.6
Irland	46.2	53.8
Dänemark	71.4	28.6
Schweden	65	35
Norwegen (Städte)	30.7	69.3
Norwegen (Land)	75.6	24.4
Finland (Städte)	26.6	73.4
Finland (Land)	60	40
Russland	63.4	36.6
Frankreich	53.3	46.7
Italien	37	63
Portugal	11.8	88.2

In den Vereinigten Staaten sind in den Städten von 100,000 und mehr Einwohner 7.7 Prozent der Lehrer Männer und 92.3 Prozent Frauen.

Carnegies Stiftung. Nach einer Schätzung der Herren Vanderlip und Präsident Pritchett vom Massachusetts Institute of Technology werden

3900 Professoren an dreiundneunzig Hochschulen die Wohltaten der Carnegieschen Zehnmillionen-Stiftung zugute kommen. Diese Professoren erhalten jetzt einen Durchschnittsgehalt von jährlich $2000. Nach dem Wunsche des Herrn Carnegie soll die Pension den halben Gehalt betragen, darf jedoch $2400 nicht übersteigen.

Boston erhält im nächsten Dezember einen neuen Schulrat, der aus nur fünf Mitgliedern bestehen wird. Der aus dem Amte gehende Schulrat zählt 24 Mitglieder. Das von der Legislatur von Massachusetts angenommene neue Schulgesetz enthält nicht mehr als 150 Worte. Die fünf Mitglieder des neuen Bostoner „Schulkomitees" werden das erste Mal zusammen gewählt, zwei für einen Zeitraum von je drei Jahren, zwei weitere für je zwei Jahre, und der fünfte für ein Jahr. In der Zukunft wirkt das Gesetz automatisch, denn die Amtszeit eines jeden Mitgliedes des Schulkomitees läuft immer mit dem dritten Jahre ab.

In Gross-New York haben sich nach einer vom „Daily Globe" vorgenommenen Postkarten-Abstimmung die Eltern gegen eine Verkürzung der täglichen Schulzeit in den unteren Klassen und für die Beibehaltung von Turnen, Zeichnen, Musik und Nähen ausgesprochen. 15,500 Karten waren an Familien in „repräsentativen" Teilen der Grossstadt ausgeschickt worden. Gegen kürzere Tagesarbeit waren 7669, dafür nur 1919 Eltern; 6738 Eltern waren für fünfstündige tägliche Schulzeit in der untersten Klasse, 945 dagegen.

Für den deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen Gross-New Yorks traten vor dem Studienausschusse des dortigen Schulrats mehrere tüchtige Männer auf, darunter der Polizeirichter Wahle, der unter anderem sagte: Es gehöre zum modernen Schulwesen, wenigstens eine fremde Sprache zu lehren, und da sei jedenfalls die deutsche Sprache die wichtigste; die Schulen der Metropole müssten die besten der westlichen Hemisphäre werden, und das könnten sie nur dann sein, wenn sie den Kindern wirklich die beste Vorbereitung für das Leben bieten. Gegen den deutschen Unterricht und seine Verbesserung liess sich gar niemand vernehmen. Und zum Schluss erklärte der oberste Vorsteher der Gross-New Yorker öffentlichen Schulen, Maxwell, dass die Superintendentenbehörde keineswegs an die Abschaffung des deutschen Unterrichts denke.

Eingesandte Bücher.

Studies in Modern German Literature. Sudermann, Hauptmann, Women Writers of the Nineteenth Century. By Otto Heller, Ph. D., Professor of the German Language and Literature in Washington University, St. Louis. Ginn & Co., Boston.

Aus der Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler, Langensalza, wurden die folgenden Bücher eingesandt:

Johann Heinrich Pestalozzi. Bearbeitet von Dr. Paul Natrop, o. ö. Professor an der Universität Marburg. II. Teil: Auswahl aus Pestalozzis Schriften. Erste Hälfte. Preis M. 5.

Das dritte Schuljahr und das vierte Schuljahr. Theoretisch-praktische Anweisung für Lehrer und Lehrerinnen zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichts in Volks- und Mittelschulen nebst vollständig ausgeführten Präparationen. Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen und nach den neueren Grundsätzen der Pädagogik im Verein mit Schulmännern bearbeitet von L. E. Seidel. Vierte, bezw. dritte Auflage. Preis 4 M. bezw. 5 M.

Die moderne Pädagogik. Eine Sammlung wertvoller pädagogischer Abhandlungen, Aufsätze und Vorträge aus der neueren Pädagogik. Ein pädagogisches Lese- und Lernbuch zum Studium für Lehrer und Lernende herausgegeben von Fr. Asmus. 2 Bände. Preis 3 M. bezw. 3.50 M.

Volkstums-Pädagogik von Dr. Hans Zimmer. Preis M. 1.20.

Turnbüchlein. Mit Abbildungen von E. Lier. Dritte Auflage. Preis 35 Pf.

Turnspiele für Deutschlands Jugend. Zum Gebrauch für Volks- und Bürgerschulen, wie für höhere Lehranstalten. Ausgewählt und herausgegeben von E. Lier. 6. Auflage. Mit zahlreichen in den Text gedruckten Abbildungen. Preis M. 1.20.

Die deutschen Lehrerkonferenzen des Jahres 1890. Themen, Thesen und Ausführungen pädagogischer Vorträge, gehalten auf den verschiedenen Lehrerkonferenzen Deutschlands. Ein Gesamtbild der neuesten Bestrebungen deutscher Lehrer auf dem Gebiete des Schul- und Unterrichtswesens, sowie reiches Material zu Konferenzarbeiten und zur Fortbildung des Lehrers im Amte. Drittes pädagogisches Jahrbuch. Für alle Lehrer, Leiter und Freunde der Schule herausgegeben von L. E. Seidel. Preis 2 M.

Merkstoff und Aufgaben aus der Raumlehre. Für die Oberstufe mehrklassiger Schulen. Von Bruno Koenig. Preis 50 Pf.

Repertorium der Geschichte der Pädagogik. Von C. A. Wetzel. Achte vermehrte Auflage. Preis M. 1.50.

Ergänzungsheft zu Geyers Rechtschreibung. 140 Diktate in zusammenhängenden Sprachganzen (Aufsatzform) für Mittel- und Oberstufe von Albert Geyer, Lehrer in Kirchditmold-Kassel. Dritte und vierte Auflage.

Friedrich Eberhard von Rochow, der Reformator des preussischen Landschulwesens. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik. Von M. Reiniger. Mit einem Bildnisse Friedrich Eberhard von Rochows. Preis 80 Pf.

Der neue Zeichenunterricht. Nach dem Ministerialerlass vom 12. Juni 1902 praktisch durchgeführt für die Unter-, Mittel- und Oberstufe. Von Albert Geyer. 1. Heft: Unterstufe (1. bis 3. Jahrgang). (Gedächtniszeichnen). 177 Abbildungen einfacher Gegenstände. Preis M. 1. — 2. Heft: Mittelstufe (4. und 5. Jahrg.). Zeichnen nach dem Gegenstand. 112 Abbildungen von Blättern, Schmetterlingen, Fischen, Federn und Flügeln. — 3. Heft: Oberstufe (6. bis 8. Jahrgang). (Körperliche Gegenstände, Früchte, Blätter, Zweige, Ranken, Knospen, Blüten, Muscheln, Gehäuse, Käfer, Tierschädel, ausgestopfte Vögel und Naturstudien). 199 Vorbilder. Preis 2 M.

Das Linearzeichnen in der Volksschule. Eine praktische Beigabe zum Raumlehreunterricht. Nach dem Ministerialerlass vom 12. Juni 1902 für die Oberstufe und für ländliche Fortbildungsschulen bearbeitet. Von Albert Geyer, Kirchditmold-Kassel. 1. Heft. Sechstes Schuljahr. 129 Konstruktionen sowie 126 Linear- und Zirkelzeichnungen als Anwendung. Preis M. 2.50. — 2. Heft. Siebtes und achtes Schuljahr. Kurze Anleitung zum Projektionszeichnen nebst 79 Figuren.

First Year Grammar by William C. Collar, Head Master Roxbury Latin School. Ginn & Co.

Spelling Lesson for Intermediate Grades by Aaron Gove, LL. D., formerly Supt. of Schools, Denver, Colorado. Ginn & Co. Price 25 cts.

The Blodgett Readers by Frances Blodgett and Andreas B. Blodgett, Sup't. of Schools, Syracuse, N. Y. A Primer. A First Reader. A Second Reader. Ginn & Co.

Zur Schillerfeier 1905. Schillerbuch der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung. Selbstverlag, Hamburg-Grossborstel.

Anschauungsbilder für den Unterricht: Heringsfang, Kokospalme, Dattelpalme, Hilfeleistung. Leipziger Schulbilder-Verlag (F. E. Wachsmuth), Leipzig.

The Essentials of German Grammar by Alvan Emile Duerr, German Master, William Penn Charter School, Philadelphia. Ginn & Co. Price 90 cts.

First Year German by William C. Collar, Head Master Roxbury Latin School. Ginn & Co., Price $1.00.

The Teaching of Modern Languages by Leopold Bahlen, Ph. D., Oberlehrer in the Realschulen of Berlin; Lecturer of Methods of Teaching French and German, Teachers' College, Columbia Univ., 1902—1903; Imperial German Commissioner to the St. Louis Exposition. Translated from the German by M. Blakemore Evans, Ph. D., Instructor in German in the University of Wisconsin. Ginn & Co. Price 55 cts.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI. November 1905. Heft 9.

Preisausschreiben.

Bei der Diskussion auf dem Lehrertage zu Chicago über das Thema „Lehrerbund und Bundesorgan" wurde betont, dass der Titel unserer Zeitschrift nicht glücklich gewählt sei, indem er den Uneingeweihten über den eigentlichen Charakter unseres Blattes im unklaren lasse.

Um unseren Abonnenten die Gelegenheit zu geben, bei der Auswahl eines neuen Namens mitzuwirken, erlässt die Redaktion ein Preisausschreiben für die beste Bezeichnung, welche an die Stelle der bisherigen gesetzt werden könne.

Die Herren Prof. A. R. Hohlfeld, Madison (Universität), H. M. Ferren, Allegheny (High School), und Emil Kramer, Cincinnati (Public Schools), haben freundlichst zugesagt, das Preisrichteramt zu übernehmen. Der Preis besteht in dem vierbändigen pädagogischen Roman Stilgebauers „Goetz Krafft", der gegenwärtig weit über die pädagogischen Kreise hinaus Aufsehen erregt.

Zum Wettbewerb sind alle Leser der P. M. zugelassen, die ihr Jahresabonnement für den laufenden Jahrgang bereits entrichtet haben, oder dies gleichzeitig mit der Zusendung des von ihnen gewählten Titels für die Zeitschrift tun.

Die Zusendung an die Redaktion (558—568 Broadway) hat spätestens bis zum 4. Dezember zu geschehen, und zwar auf einem Blatte, welches neben dem Titel ein selbstgewähltes Motto trägt. In einem weiteren verschlossenen Umschlag ist der Name des Absenders zu verzeichnen.

Einige Winke bezüglich der Wahl eines Titels seien hier gegeben: Derselbe darf weder hierzulande noch in Deutschland bereits als Titel im Gebrauche stehen. Wünschenswert ist die leichte Übertragung desselben ins Englische. Ferner soll aus demselben ersichtlich sein, dass die Zeitschrift vornehmlich dem deutschsprachlichen Unterrichte in der amerikanischen Schule, von der Elementarschule hinauf bis zur Universität, gewidmet ist, dass sie aber ihre Leser auch bezüglich allgemeiner die Lehrerschaft interessierenden Fragen auf dem laufenden zu erhalten beabsichtigt. D. R.

---

23. Generalversammlung des Nationalen Deutsch-amerikanischen Lehrerseminarvereins. Milwaukee, 29. Juni 1905.

Der Sekretär eröffnete die Versammlung mit der Bemerkung, dass Präsident Frank nach Chicago gereist, und es deshalb notwendig sei, einen temporären Vorsitzenden zu erwählen.

Herr B. A. Abrams, welcher für dieses Amt in Vorschlag gebracht und erwählt wurde, übernahm sodann die Leitung der Verhandlungen durch Einsetzung eines Komitees für Beglaubigungsschreiben.

Dieses Komitee, bestehend aus Sekretär Wallber und C. C. Baumann, zog sich zurück, um nach kurzer Pause zu berichten, dass 79 Aktieninhaber mit 1613 Stimmen in der Versammlung vertreten waren. Der Bericht wurde entgegengenommen und die Anwesenden zu Sitz und Stimme berechtigt erklärt.

Das Protokoll der letzten Versammlung wurde verlesen und angenommen. Es folgte nun die Verlesung der Berichte.

Bericht des Präsidenten.

Die in der letzten Woche stattgefundenen Prüfungen und die Schlussfeier legten ein beredtes Zeugnis ab, nicht allein der Leistungen der Abiturienten, sondern auch der Gewissenhaftigkeit der Lehrer des Seminars. Es war ein Jahr ohne besondere, tiefeingreifende Ereignisse oder Zwischenfälle. Lehrer und Schüler widmeten sich in getreuer Pflichterfüllung ihrer Tätigkeit.

Während des verflossenen Jahres wurde die Anstalt von 32 Zöglingen besucht, von denen sich 9 in der Oberklasse, 13 in der Mittelklasse und 10 in der Unterklasse befanden. 5 Abiturienten und 3 Abiturientinnen erhielten das Zeugnis der Reife und das Diplom als Turnlehrer und -Lehrerinnen.

Aus dem Berichte des Sekretärs wird sich leider wieder erweisen, dass auch das letzte Rechnungsjahr des Seminars mit einem Defizit abschliesst. Dieses Ergebnis wird unter den obwaltenden Verhältnissen stets dasselbe bleiben, da das Einkommen des Betriebskapitals, trotz sorgfältiger, spar-

samer Verwaltung nicht genügt, um die laufenden Unkosten zu decken. Während ähnliche Institute, hauptsächlich angloamerikanische, auf gesunder finanzieller Basis stehen, ist unser Seminar, trotz gewissenhafter Verwaltung gezwungen, alljährlich das Kapital anzugreifen. Eine Zunahme des Fonds von circa $40,000 bis $50,000 würde dieser Misere ein Ende machen und die Zukunft der Anstalt auf viele Jahre hindurch sichern. Während unsere amerikanischen Bildungsanstalten in liberalster Weise unterstützt werden, ermangeln Institute zur Förderung des Deutschtums die nötige Unterstützung von seiten deutschamerikanischer Bürger. Diese Tatsache, in Anbetracht der verhältnismässig geringen erforderlichen Summe, wirft ein sonderbares Licht auf das Interesse für deutsche Erziehung und die Opferwilligkeit unseres deutschen Elements. Mehrmals ist ein Anlauf zur Erreichung des Zweckes unternommen worden und einzelne Mitglieder haben persönlich in aufopfernder Weise das Ziel angestrebt, unserer Anstalt eine kräftige finanzielle Unterstützung angedeihen zu lassen, ohne leider einen grossen Erfolg zu verzeichnen. Ich neige mich jedoch der hoffnungsvollen Ansicht zu, dass eine zielbewusste, breit angelegte Agitation von Erfolg begleitet sein wird.

Durch das Hinscheiden von Herrn Louis Schutt aus Chicago, eines früheren Mitgliedes des Vollzugsausschusses, verliert das Seminar einen seiner treuesten Anhänger und Berater, dessen Ableben von uns allen tief empfunden und dessen Andenken ein ehrenvolles bleiben wird.

Über den Erfolg der diesjährigen Theater-Benefizvorstellung, über die im letzten Jahr übernommene Leitung der Pädagogischen Monatshefte, über neu eingeführte, zweckmässige Änderung des Schulplans und Zunahme von Lehrkräften und Weiteres im Interesse der Anstalt wird in später folgenden zuständigen Berichten näher erörtert werden.

Ich schliesse mit dem Wunsch, dass das bisherige segensreiche Wirken unserer Anstalt unter der jetzigen vortrefflichen Leitung seines umsichtig tätigen Direktors und seiner kompetenten Kollegen auf derselben hohen Stufe bestehen möge, und dass, damit dies erreicht werde, sofort eine gesunde finanzielle Basis, wie sie den hohen Zielen des Seminars entspricht, geschaffen werde.

Dr. Louis F. Frank, Präsident.

Bericht des Sekretärs.

An die 23. Generalversammlung des Nat. D. A. Lehrerseminarvereins.

Die Schulprüfungen sind zu Ende, wir graduierten mit Ehren 5 Damen und 3 Herren und befinden uns somit am Schlusse eines Arbeitsjahres.

Die internen Fortschritte, welche in diesen Zeitraum fallen, möchte ich nur in Kürze angeben, da dieselben jedenfalls eine nähere Auseinandersetzung im Berichte des Seminardirektors erfahren werden. Da ist zu nennen:

Erstens. Die Berechtigung unserer Schüler zur Anstellung als Assistenzlehrer des Deutschen an unseren öffentlichen Schulen ohne besonderes Examen.

Zweitens. Die Berechtigung der Schüler der dritten Seminarklasse, in der zweiten Hälfte des Schuljahres täglich eine Klasse in einer der öffentlichen Schulen übernehmen zu dürfen.

Drittens. Die Anstellung eines weiteren Lehrers.

Viertens. Die Anstellung einer Hilfs-Sekretärin.

Obgleich wir keine grossen Zuschüsse von Geldern erhielten, so ist es doch erfreulich, zu konstatieren, dass sich unsere hiesigen Freunde dem Seminar gegenüber verdienstlich gemacht haben. Wir benutzen alle die Ver-

besserungen, welche die Deutsch-Englisch Akademie im Schulgebäude anbringen liess, wie das neueingerichtete Bureau des Direktors, worin auch die Hilfssekretärin Platz genommen; die Einrichtungsgegenstände in diesem Bureau; verschiedene Handfertigkeitsmaschinen, sowie die Hilfe der neuangestellten Lehrkraft. Die nicht unerheblichen Kosten hierfür wurden von Mitgliedern des Schulvorstandes in uneigennütziger Weise bestritten.

Direkte Benefiziaten wurden wir ausserdem noch durch den von Herrn und Frau Dr. Schneider auf der St. Louiser Weltausstellung erworbenen grossen Experimentiertisch, die Einlegung von Gas, Wasser und Elektrizität in demselben, von Herrn Albert O. Trostel gestiftet, und die Überlassung von Eintrittskarten zu den deutschen Theatervorstellungen, welche von Herrn Dr. Frank, sowie von einigen anderen Freunden gütigst zur Verfügung gestellt wurden, denen herzlicher Dank zuteil wurde.

Als der Mantel unseres unvergesslichen guten Dapprich auf die Schultern von Max Griebsch fiel, dem wir die Leitung des Seminars anvertrauten, hegten wir die Überzeugung, dass er mit seiner Direktion Ehre einlegen würde. In dieser Voraussetzung haben wir uns nicht getäuscht, denn der mit reichen Erfahrungen ausgestattete, jedoch glücklicherweise noch nicht im Dienste ergraute Pädagoge, setzte seine besten Kräfte ein, das ihm anvertraute schwierige Amt zur höchsten Zufriedenheit zu verwalten. Es sei ihm daher die gerechte Anerkennung seiner Bemühungen nicht versagt. Auch der übrigen Mitglieder der Fakultät sei dankend gedacht, die sämtlich auf so fähige Art den Direktor unterstützten.

Das Zusaammenwirken der Kräfte hat die besten Resultate erzielt und erstreckte sich auf die Beziehungen mit den Behörden der Akademie und des Turnlehrerseminars, welche gleichzeitig demselben schönen Ziele zustrebten, die ihnen unterstellten Anstalten ihren Idealen näher zu bringen und strebsame junge Leute einem der wichtigsten Berufszweige entgegenzuführen.

Jahrelang waren wir gewohnt, unseren alten Freund, — das Verwaltungsmitglied Louis Schutt von Chicago bei unseren Zusammenkünften begrüssen zu können. Heute fehlt er. Am 23. April d. J. fiel er dem unerbittlichen Sensenmann zum Opfer. Mit ihm ging ein bewährter Freund des Seminars zu Grabe. Dem verdienstlichen Manne ein ehrendes Andenken. Auf seinen bei Lebzeiten geäusserten Wunsch hin erhielt die Seminarbibliothek 250 wertvolle Bücher.

Der äusserst belehrende Vortrag von Prof. Rein aus Jena, die verschiedenen jährlich wiederkehrenden Schulfeste, sowie die vom Seminar in Gemeinschaft mit dem Verein deutscher Lehrer veranstaltete imposante Schillerfeier waren mit ausgezeichneten Leistungen der Mitwirkenden verbunden und erfreuten sich eines zahlreiches Besuchs. Ausser dieser öffentlichen Feier zu Ehren unseres Dichterfürsten, liessen es sich unsere Studenten nicht nehmen, selbst eine solche im engeren Kreise mit Erfolg ins Werk zu setzen.

Die Herausgabe der Pädagogischen Monatshefte erwies sich bis jetzt bei einer Subskribentenzahl von 398 finanziell nicht erfolgreich.

Die Einnahmen dafür waren	$751.68
Ausstände für Annoncen	60.00
	811.68
Ausgaben	709.95
	$101.73

Dagegen haben aber 346 Subskribenten bis zum 1. Januar 1906 bezahlt und 52 andere für einen weiteren Termin. Berechnen wir die Kosten des einzelnen Heftes zu 12¾c, so haben wir für die an diese Abonnenten noch zu liefernden Exemplare $201.04 auszugeben. Ziehen wir nun den oben erwähnten Überschusses davon ab, so ergibt dies einen Verlust von $99.34.

Von auswärtigen Beiträgen für den Seminarfonds liefen ein:

$100.00 vom Schwabenverein in Chicago.

$20.00 vom Schillerverein in St. Louis als Teilzahlung eines Mitgliederzertifikates.

$50.00 vom Verein deutscher Lehrer in Milwaukee.

$2.50 von C. Scherling, Guttenberg, Iowa.

Weiter half dem allgemeinen Fonds der Erlös der Theatervorstellung, welcher sich auf $456.55 stellte, $130 mehr als im Vorjahre.

Einschliesslich der fälligen und noch zu kollektierenden Zinsen bezogen wir circa $200 weniger als im Vorjahre. Die Ursache des Ausfalls ist darin zu suchen, dass ein Teil des Kapitals in Händen des Schatzmeisters blieb, weil zufriedenstellende Hypotheken nicht gleich gefunden werden konnten.

Die Total-Verwaltungskosten betrugen $10,241.75 und obgleich um $950 vermindert gegen die letztjährigen, so bleibt dennoch ein Defizit von $1710.

In der heutigen Sitzung sind fünf Verwaltungsräte zu wählen an Stelle von Fred. Vogel Jr., Adolph Finkler, Karl Penshorn, B. A. Abrams, Milwaukee und Louis Schutt, Chicago.

Auf ein Jahr sind noch im Amt: C. C. Baumann, Davenport; C. O. Schoenrich, Baltimore; Hermann Lieber, Indianapolis; A. O. Trostel und Albert Wallber, Milwaukee.

Auf 2 Jahre: Gottlieb Müller, John Schwab, Cincinnati; Dr. L. F. Frank, Dr. Jos. Schneider, Milwaukee und Dr. O. Heller, St. Louis.

Für den Verwaltungsrat: **Albert Wallber**, Sekretär.

Bericht des Direktors.

An den Verwaltungsrat und die Generalversammlung des Nat'l D.-A. Lehrerseminarvereins.

Geehrte Herren!—Meinen Bericht über die Tätigkeit des Seminars im verflossenen Jahre beginne ich mit herzlichen Dankesworten sowohl an die Herren des Vollzugsausschusses für die freundliche Unterstützung und das rege Interesse, welches sie unserer Arbeit entgegenbrachten, als auch an meine Kollegen für ihr bereitwilliges Entgegenkommen und harmonisches Wirken zum Gedeihen der Anstalt.

Im verflossenen Jahre hat das Seminar ganz bedeutende Fortschritte, wenigstens soweit seine Stellung zu dem Schulwesen in Milwaukee in Betracht kommt, zu verzeichnen. Bisher waren unsere Abiturienten, die Anstellung an den öffentlichen Schulen Milwaukees suchten, gezwungen, ein anderes Examen zu machen. Durch Beschluss des hiesigen Schulrats sind unsere Schüler nunmehr von einem solchen Examen befreit, unser Diplom gibt ihnen die Berechtigung zu einer Anstellung. Weiterhin wurde den Schülern der dritten Klasse die Erlaubnis erteilt, in der zweiten Hälfte des Schuljahres selbständig eine deutsche Klasse in den öffentlichen Schulen zu führen, ein Vorteil, der für die berufliche Vorbildung unserer Schüler von grosser Bedeutung ist, da sie sich vor ihrem Eintritt in das Lehramt bereits eine gewisse Routine in der Behandlung von grossen Schulklassen erwerben, die ihnen die kleinen Klassen unserer unter günstigeren Verhältnissen arbei-

tenden Akademie nicht geben können. Auch erwächst ihnen aus diesem Zugeständnis noch der nicht zu unterschätzende finanzielle Vorteil, dass sie auf Grund dieser Arbeit an den öffentlichen Schulen sofort mit dem Gehalte der zweiten Gehaltsstufe angestellt werden.

Von dem Vorstande der Deutsch-Englischen Akademie wurde es als Nachteil erkannt, dass der Direktor der beiden Anstalten mit Schulstunden zu sehr belastet war, um genügende Zeit für die Führung der Geschäfte zu finden. Dank der Opferwilligkeit eines Mitgliedes dieses Vorstandes wurde eine neue Lehrkraft angestellt, wodurch dem Direktor die beabsichtigte Erleichterung zuteil wurde. Es war infolge dessen eine Verschiebung der Unterrichtsfächer notwendig, und Herr Chas. Purin, der bisher Klassenlehrer in unserer Musterschule gewesen war, fand teilweise Beschäftigung im Seminar.

Im Februar dieses Schuljahres besuchte uns auf Einladung von seiten des Vollzugsausschusses Herr Dr. Otto Heller von St. Louis, das in Ihrer letztjährigen Generalversammlung neuernannte Mitglied des Lehrausschusses. Derselbe nahm Einblick in die Arbeit des Seminars, und es fand eine Versammlung des Lehrausschusses, dem die Herren Dr. Heller und Abrams angehören, und des Lehrkörpers des Seminars statt. Die eingehenden Beratungen konzentrierten sich vornehmlich auf die Frage, wie die Stellung des Seminars dem öffentlichen Schulsystem unseres Landes gegenüber gefestigt werden könnte. Besonders ein Umstand hindert die Entwicklung unseres Seminars, nämlich, dass das Schülermaterial in der Regel zu jung Aufnahme findet und daher weder körperlich noch geistig reif genug für die Arbeit der Anstalt ist. Um diesem Übelstand abzuhelfen, sanktionierte der Vollzugsausschuss die Empfehlung der genannten Versammlung, von jetzt an nur solchen Schülern Aufnahme in die erste Klasse des Seminars zu gewähren, die das 16. Lebensjahr überschritten hatten. Abiturienten von gutstehenden Hochschulen sollten nur in die zweite Seminarklasse aufgenommen werden, so dass sie das Diplom der Anstalt in zwei Jahren und nicht wie bisher häufig in einem Jahre erhalten. Ein Übelstand, zu dessen Beseitigung unter allen Umständen so bald als möglich Mittel und Wege gefunden werden sollten, und der immer mehr zu Tage tritt, je weiter die Lehrervorbildung in unserem Lande fortschreitet und je höher die Anforderungen an den zukünftigen Lehrer geschraubt werden, ist der, dass unseren Schülern zur Bewältigung des Unterrichtsstoffes in drei Jahren nicht genügend Zeit gelassen ist. Wir brauchen eine vierte Klasse, welche als Präparandenklasse zu betrachten wäre, und in welcher die Zöglinge einen solchen Unterricht erhielten, der sie nach allen Seiten hin gleichmässig für die Arbeit der anderen drei Klassen vorbereitete und diese zugleich verminderte. Es wäre für das Gedeihen der Anstalt von unberechenbarem Werte, wenn Ihre Versammlung zur Ausführung dieses Planes die Hand bieten wollte.

Als ein Mittel, mit der Lehrerschaft dieses Landes in nähere Beziehung zu treten, wurde entsprechend der Empfehlung Ihrer letztjährigen Generalversammlung die Übernahme der vorher in dem Verlage der Herold Co. erscheinenden „Pädagogischen Monatshefte" beschlossen. Seit September vorigen Jahres befindet sich diese Zeitschrift in unseren Händen. Leider ist die Abonnentenzahl derselben nicht eine solche, wie wohl die rege Agitation hätte erwarten lassen können. Es wäre empfehlenswert, einen ernsten Appell an den diesjährigen Lehrertag, der in Chicago stattfindet, zur Unterstützung des Blattes zu richten. Sollte derselbe erfolglos sein, so würde ich selbst, so

bedauernswert der Schritt auch wäre, die Aufgabe der „Pädagogischen Monatshefte" empfehlen.

Zwei Ereignisse fanden im Laufe des Schuljahres statt, die als Marksteine in dem Seminarleben unserer Zöglinge stehen werden. Es sind dies der Besuch des berühmtesten Pädagogen der Jetztzeit, Herrn Prof. Rein von Jena, und die am 9. Mai in Verbindung mit dem hiesigen deutschen Lehrerverein abgehaltene Feier zum Gedächtnis des hundertjährigen Todestages Schillers. Gelegentlich des Besuches Prof. Reins versammelte das Seminar die gesamte Lehrerschaft Milwaukees und Umgegend aller Kreise, Sprachen und Schulen. Alle lauschten den begeisternden Worten des grossen Gelehrten und sprachen unserer Anstalt Anerkennung dafür aus, ihnen diesen Genuss bereitet zu haben. Die Schillerfeier führte das gebildete Deutschtum unserer Stadt zusammen und gestaltete sich zu einer überaus würdigen Kundgebung zu Ehren des Dichters. Unser Seminar nahm aktiven Anteil an der Feier, indem unsere Schüler in dem Chore, der sich zur Aufführung von Schillers „Glocke" gebildet hatte, mitwirkten und Kollege Burckhardt die Festrede hielt, die als ein Meisterstück nach Form und Inhalt von allen Zuhörern anerkannt wurde.

Auch im verflossenen Jahre wurden uns Schenkungen zuteil, denen dankbare Erwähnung in diesem Berichte gebührt. Von dem Schwabenverein zu Chicago wurden uns $100 als Unterstützung zugewiesen. Herr Dr. Joseph Schneider beschenkte uns mit dem Experimentiertische für unser physikalisches und chemisches Laboratorium, der in dem Hörsaale der deutschen Unterrichtsausstellung zu St. Louis gebraucht worden war, und mit einem elektrischen Schaltbrett, das in Verbindung mit dem genannten Experimentiertische in gleicher Vollkommenheit wohl an wenigen Anstalten zu finden sein wird. Herr Albert O. Trostel übernahm die nicht unerheblichen Kosten, die elektrischen, Gas- und Wasserleitungsverbindungen mit dem Experimentiertische zu machen. Freunde des hiesigen deutschen Theaters und unserer Anstalt überwiesen uns 31 Saisonkarten für die Abonnementsvorstellungen zur Benutzung von seiten unserer Zöglinge. Auch erhielten dieselben von Herrn Dr. Louis Frank Eintrittskarten für die vom deutschen Theater veranstalteten klassischen Schülervorstellungen.

In den Tagen vom 22. bis 24. Juni fand unter dem Vorsitze der Herren Dr. H. H. Fick, Dr. Otto Heller, B. A. Abrams und Dr. Louis Frank das mündliche Abgangsexamen der Abiturientenklasse statt, an welchem 8 Schüler derselben teil nahmen. Sämtliche Prüflinge erhielten das Zeugnis der Reife, und es wurden ihnen in der Schlussfeier, die am Abend des 24. Juni stattfand, die Diplome von unserem Präsidenten überreicht. Dank dem freundlichen Entgegenkommen der deutschen Lehrer, welche dem Schillerfestchore angehört hatten, und der liebenswürdigen Bereitwilligkeit von Frl. Louise Leidersdorf, Herrn Harry Meurer und Herrn Oscar Burckhardt, die Solopartien zu übernehmen, konnte bei dieser Schlussfeier eine Wiederholung der am 9. Mai aufgeführten Komposition von Schillers „Glocke" stattfinden.

Zum Schluss berichte ich noch, dass unser Seminar in diesem Jahre von 32 Zöglingen besucht war, von denen 10 der ersten, 13 der zweiten und 9 der dritten Klasse angehörten.

Ergebenst **Max Griebsch.**

Der Bericht des Schatzmeisters.

Finanzjahr 1904—1905.

EINNAHMEN.

Guthaben in der Wis. Nat'l. Bk. am 25. Juni 1904	$4,641.22
Zinsen	5,820.07
Zinsen, H. Uhl Memorial Fund	500.00
Pädagogische Monatshefte	749.83
Seminarverein	647.05
Steuern	4.00
Turnlehrerseminar	1.10
Miete	125.00
Bücher	310.32
Stipendien (zurückgezahlt)	412.00
Unkosten	16.64
Zurückgezahlte Darlehen	18,387.69
Hch. Abst.	500.00
	$32,114.92

EINKÜNFTE.

Zinsen	$5,820.07
Zinsen, Hermann Uhl Memorial Fund	500.00
Seminarverein	647.05
Stipendien	412.00
Bücher	310.32
Miete	125.00
Unkosten	16.64
Pädagogische Monatshefte	749.83
Steuern	24.00
Turnlehrerseminar	1.10
	$8,586.01

Einkünfte		$8,586.01
Unbezahlte Zinsen 6. 25. '04	$320.00	
Unbezahlte Zinsen 6. 28. '05	973.75	653.75
		$9,239.76
Verwaltungskosten		10,949.85
Defizit		$1,710.09

BILANZ.

Saldo vom Einkommen Conto		$8,383.68
Note: Chas. F. Pfister	15,000.00	
Freidenker Publ Co.	.200.00	15,200.00
Ausgeliehenes Kapital an 1. Hypotheken		129,350.00
Schul-Mobiliar		224.65
Lebensversicherungs-Police: Carl Debus		1,000.00
Bibliothek		531.53
Grundeigentum		18,315.82
Guthaben in der Wis. Nat'l. Bk.		8,593.08
		$181,598.76

AUSGABEN.

Zinsen	$ 8.89
Pädagogische Monatshefte	708.10
Steuern	178.71
Turnlehrerseminar	1,077.14
Bücher	281.20
Stipendien	814.00
Gehälter	6,836.00
Unkosten	986.20
Ausgeliehenes Kapital	12,571.61
Bibliothek	59.61
Guthaben in der Wis. Nat'l. Bk. am 28. Juni 1905	8,593.08
	$32,114.92

VERWALTUNGSKOSTEN.

Gehälter	$8,836.00
Unkosten	986.20
Zinsen	8.89
Pädagogische Monatshefte	708.10
Steuern	178.71
Turnlehrerseminar	1,077.14
Bücher	281.20
Stipendien	814.00
Bibliothek	59.61
	$10,949.85

BILANZ.

Kapital	169.748.76
H. Uhl Memorial Fund	10,000.00
Hch. Abst.	1,850.00
	$181,598.76

Der Bericht des Revisionskomitees.

Wir, das unterzeichnete Komitee, ernannt die Bücher und Belege und Aktiva des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars in Händen des Schatzmeisters Alb. O. Trostel zu prüfen, hat sich dieser Arbeit erledigt, und gefunden, dass die Bücher, Hauptbuch und Kassabuch, in vollständiger Ordnung sind und mit dem Berichte, der uns vorliegt, übereinstimmen, dass wir sämtliche Hypotheken nachgesehen haben und diese in der Totalsumme von $135,237.03 vorfanden, ebenfalls $15,200.00 an Noten und $464.22 Baar in der Wisconsin National Bank. Der Bericht umschliesst das Jahr Juni 1903 bis Juni 1904.

Wm. J. Krauthöfer.
Richard O. Bayer.

Hierauf wurde der Bericht der Prüfungskommission des Lehrerseminars verlesen. (Derselben findet sich im Protokoll der 34. Jahresversammlung des Lehrerbundes, Sept.-Okt. Heft, Seite 202.).

Die vorstehenden Berichte wurden an folgende Ausschüsse verwiesen:

Berichte des Präsidenten und Sekretärs an Dr. Heller, John Schwaab und C. O. Schönrich.

Berichte des Direktors und Prüfungsausschusses an Gottlieb Müller, Ph. Lucas, E. Träger.

Bericht des Schatzmeisters an W. J. Krauthoefer und R. D. Bayer.

Als Nominationsausschuss wurde ernannt: Heinrich Huhn, Frau Elsner, Frau Schröder.

Pause.

Der Befund des Komitees behufs Prüfung des Berichts des Präsidenten und Sekretärs lautete:

Die Lage des N. D. A. Lehrerseminars ist, dank der Tüchtigkeit des Direktors und der Lehrkräfte, sowie des Fleisses der Zöglinge in pädagogischer Hinsicht als durchaus zufriedenstellend zu bezeichnen. Als wesentliche Fortschritte in dem Betrieb des Seminars verdienen hervorgehoben zu werden:

I. Die erlangte Berechtigung der Schüler, sich als Hilfslehrer in den öffentlichen Schulen Milwaukees betätigen zu dürfen, und die damit verbundenen Vorrechte in bezug auf dauernde Anstellung. Der Ausschuss erachtet es als seine Pflicht, den weitsichtigen Befürwortern dieser praktischen Forderung seine besondere Anerkennung auszusprechen.

2. Die Bereicherung des Seminars an Lehrmitteln dank der Opferwilligkeit der in den Berichten erwähnten Freunde, denen hiermit der herzlichste Dank ausgesprochen wird.

Um die leider nicht sehr günstige finanzielle Lage des Seminars zu heben, empfiehlt der Ausschuss die sofortige Inangriffnahme einer tatkräftigen Agitation in allen Mittelpunkten deutschen Lebens in den Ver. Staaten nach Massgabe des nachstehend entworfenen Planes:

1. Es sind von einem eigens zu diesem Zweck einzusetzenden Ausschuss Mittel und Wege zu erwähnen, in den breiten Schichten ein höheres Interesse für die Bestrebungen des Seminars zu erwecken und eine gesundere finanzielle Grundlage für die Anstalt zu schaffen.

2. Es sollen in einer Anzahl von grösseren Städten Lokalausschüsse zwecks Durchführung der Beschlüsse dieses Ausschusses gebildet werden. Gleichzeitig soll in der deutschen Presse des Landes lebhaft für das Seminar Stimmung gemacht werden.

Um der auf diese Weise angebahnten Agitation Vorschub zu leisten, wäre es empfehlenswert, dass Herr Seminardirektor Max Griebsch persönlich jene Städte bereise, in denen auf die angedeutete Weise der Boden für eine praktische Propaganda vorbereitet worden ist und dass er durch öffentliche Ansprachen in den Vereinen sowie durch persönliche Besprechung mit hervorragenden Bürgern für die Aufgaben des Seminars in weitesten Kreisen ein besseres Verständnis erwecke.

O. H. Heller,
C. O. Schönrich,
John Schwaab,
Komitee.

Der Bericht wurde einstimmig angenommen.

Zu dem Bericht des Direktors und der Prüfungskommission unterbreitet das Komitee folgende Empfehlungen:

Das Komitee für Prüfung des Berichts des Direktors Griebsch erlaubt sich, die Annahme der Empfehlung des Direktors bezüglich der Ausdehnung des Minimalalters auf 16 Jahre gut zu heissen. Ferner sollte auch die Empfehlung zur Errichtung einer 4. Klaasse gutgeheissen werden, sobald die nötigen Mittel durch Agitation erbracht werden können.

Das Fortbestehen der Päd. Monatshefte, welche ein so wichtiges Band für die deutsche Lehrerschaft geworden sind, sollte mit allen möglichen Kräften erhalten werden, und ein ernster Appell sollte an den Lehrerbund gerichtet werden. Sollte auch dieses Mittel sich als Fehlschlag erweisen, so müsste der Vollzugsausschuss Mittel und Wege schaffen.

Allen hochherzigen Gebern von Geschenken im verflossenen Jahre soll der ihnen reichlich gebührende Dank hiermit ausgesprochen werden. Anlässlich des am 23. April d. J. erfolgten Todes des langjährigen und bewährten Mitgliedes des Seminarvorstandes Louis Schutt von Chicago drücken wir hiermit unsere Hoch- und Wertschätzung desselben aus und empfehlen auch solche der hier tagenden Versammlung.

Gottlieb Müller,
Philipp Lucas,
C. C. Baumann,
Komitee.

Der Bericht wurde ebenfalls einstimmig angenommen.

Das Nominationskomitee empfahl die Erwählung von Fred. Vogel Jr., Adolph Finkler, Carl Penshorn, B. A. Abrams und B. Leidersdorf als Verwaltungsräte auf 3 Jahre.

Laut Beschluss wurde der Sekretär beauftragt, eine Stimme für die Vorgeschlagenen abzugeben. Diesem wurde entsprochen.

Prof. Schönrich reichte folgenden Antrag ein:

Der D. A. Nationalverband wird dem Schiller-Museum zu Marbach ein Schiller-Album stiften, das eine Sammlung von Berichten der D. A. Presse über die Schiller-Feiern in den Ver. Staaten enthalten soll.

Beschlossen, den Direktor des D. A. Lehrerseminars zu beauftragen, die nötigen Schritte zu tun, damit die vom Seminar veranstaltete Schiller-Gedenkfeier in dem Marbach-Album in gebührender Weise verewigt werde, und soll der Direktor behufs dessen sich sofort mit dem Sekretär des National-Bundes in Philadelphia in Verbindung setzen.

Der Antrag wurde angenommen.

Die Vertretung des Seminars bei dem am 6. Oktober in Indianapolis stattfindenden dritten Konvent des D. A. Nationalbundes wurde dem Vollzugsausschusse zur Beratung beziehungsweise Ausführung überlassen.

Direktor Griebsch wurde als Delegat ernannt.

Nochmalige Pause, um dem Verwaltungsrat Gelegenheit zu geben, sich zu organisieren.

Nach Beendigung derselben berichtete Vorsitzer Abrams, dass keine beschlussfähige Majorität des Verwaltungsrates zugegen gewesen sei, mithin musste die permamente Organisation verschoben werden, jedoch sind die jetzigen Beamten ersucht, die Geschäfte weiterzuführen.

Hierauf trat Vertagung ein.

Albert Wallber, Sekretär.

Etwas über Schein und Sein in der Literatur.

Von **J. Barrandun,** High School, Allegheny, Pa.

„Wenn Ihr's nicht fühlt, Ihr werdet's nicht erjagen." *Goethe.*

Tausende von neuen Büchern erblicken fast jedes Jahr das Licht der Welt, um bald wieder spurlos zu verschwinden. Unsere Biblotheken enthalten die Leichen unzähliger Werke, die kein Kritiker mit all' seinen schön gedrechselten, oft stereotypen Phrasen wieder ins Leben zurückgalvanisieren könnte. Ein grosser Teil dieser Bücher wurde einst eifrig gelesen; sie wurden als unsterbliche Werke gepriesen; ihre Verfasser galten als „Genies" und waren vielleicht die Löwen des Tages. Es wäre damals gefährlich gewesen, den Lobeshymnen der Kritiker, die deren Werke zu „Klassikern" stempelten, zu widersprechen. Man musste, wie die Höflinge in Fuldas „Talisman", das literarische Ehrenkleid bewundern, auch wenn man gar kein solches sehen konnte, um nicht als Barbar verschrieen zu werden. Der falsche Ruhm mancher dieser „Grössen" ist noch heutzutage nicht ganz verblasst, wenn man auch begonnen hat, das wirkliche vom erdichteten Verdienst zu unterscheiden. Überdies stellen unsere Kritiker immer wieder neue Götzen auf das vergängliche Fussgestell sensationeller Phrasen, die schon nach kurzer Zeit andern Truggestalten den Platz räumen müssen. Wie viele vermeintliche Grössen, samt ihren „unsterblichen" Werken, haben wir ältere Zeitgenossen schon entstehen und verschwinden sehen! Die meisten Werke, die während der letzten Jahrzehnte meteorengleich am literarischen Himmel aufblitzten und verschwanden, führen jetzt als Biblothekmumien ein gespensterhaftes Dasein. Beispiele wollen wir in dieser Beziehung nicht anführen, denn „exempla odiosa sunt". Im Nachfolgenden werden wir sie aber nicht ganz vermeiden können.

Die wichtige Frage, welche Werke der Literatur wirklichen, dauernden Wert haben, ist schon oft und auf sehr verschiedene Art, in der Regel mit schillernden Phrasen, beantwortet worden. Wir wollen versuchen, hier eine ganz einfache Beantwortung derselben zu geben, ohne eigentliche ästhetische Prinzipien anzuführen, die schliesslich doch vieles dunkel lassen und nicht allgemein anerkannt sind. Dass dieselbe von den oft recht verworrenen Ansichten der Modekritiker abweicht, wird nichts schaden, sondern eher zu einer selbständigen Beurteilung literarischer Produkte anregen.

„Sieh in dein Herz und schreibe; wer für sich selber schreibt, schreibt für ein unsterblich Publikum", dies ist mit gewissen Einschränkungen, wovon mehr weiter unten, heutzutage ebenso wahr wie vor Jahrtausenden. Es kommt vor allem darauf an, ob der Dichter und Schriftsteller wirklich etwas innerlich Selbsterlebtes, Selbstempfundenes, Selbsterdachtes zu sagen hat. Jeder lebt in seiner eigenen Welt, hat seine eigenen persönlichen Erfahrungen, Gedanken und Gefühle. Sind diese von wirklichem Wert; würden sie, wenn veröffentlicht, dazu beitragen, die Mitmenschen weiser, besser, edler zu machen; fühlt die betreffende Person den inneren Drang, was in ihr lebt und webt zur klaren, lebendigen Darstellung zu bringen, so ist die erste Vorbedingung für ein Werk von dauerndem literarischen Werte gegeben, obschon sie allein nicht genügt. In den Tagen des Altertums, wo das Schreiben mit viel mehr Schwierigkeiten verbunden war als heutzutage, schrieb man in der Regel nur aus innerem Drange, wenn man wirklich etwas zu sagen hatte. Daher stammt die Frische, die Unmittelbarkeit, der Zauber, den manche Werke aus jener Zeit noch heute besitzen. Man denke an manche Teile der Bibel, der Vedas, Homers, Virgils u. s. w. Aber auch die moderne Zeit hat manches unsterbliche Werk dieser Art hervorgebracht, wo der Autor von Herzen zum Herzen spricht. Die Werke, die unvergänglichen Wert beanspruchen dürfen, liessen sich übrigens in einem ganz kleinen Raum unterbringen; aber man wird sie noch lesen, nachdem die Modeschriftsteller längst vergessen und verschollen sind. Viele der letzteren, die grosse technische Gewandtheit besitzen und seinerzeit als wahre Wunder angestaunt wurden, werden schon jetzt weniger gelesen, wie z. B. P. Heyse, Spielhagen, G. Ebers, Ompteda, Schubin und so mancher andere, während die wirklich schöpferischen Geister die Gebildeten, trotz zeitweiliger Vernachlässigung, immer wieder anziehen. Aber selbst die Werke der Dichter und Denker „von Gottes Gnaden" sind nicht alle gleichwertig. Was davon den Stempel des „Gemachten" trägt — wie z. B. recht vieles bei Goethe, Wieland, Klopstock — wird nach und nach erkannt und trotz der Anpreisungen „orthodoxer" Literaten wenig mehr gelesen. Wer z. B. in unserer Zeit noch Klopstocks ganzen „Messias" mit Begeisterung lesen, ja überhaupt nur lesen kann, sollte einen Psychiater konsultieren, — vorsichtshalber! Dagegen sind viele seiner Oden echte literarische Perlen, selbst wenn man den Glauben des Verfassers nicht teilt. Je weiter wir uns jedoch zeitlich vom Schriftsteller entfernen, desto mehr wird das minder Wertvolle, das „Gemachte", an Bedeutung verlieren, bis schliesslich nur noch die echten, unverfälschten Perlen übrig bleiben. Es ist wie am Sternenhimmel, wo in grosser Entfernung nur noch die grössten Fixsterne leuchten. Manchmal geht — dies ist wenigstens sehr wahrscheinlich — auch manche echte Perle im Strome der Zeit verloren, weil sie keinen grossen Namen

schmückte. Wir fürchten, auf diese Art werden „Emmy Lou", dieses unvergleichliche Juwel der amerikanischen Literatur, „Picciola", das an wirklichem Wert „Paul et Virgine" bedeutend übertrifft, „Und sie kommt doch" von W. v. Hillern, manche Teile von „Story of an African Farm", „Galatea" von Bersezio, manches klassische Erzeugnis deutschamerikanischer Dichter u. s. w. mit der Zeit spurlos verschwinden, wie ferne Sonnen, die von andern überstrahlt werden, während viel minderwertiges Zeug von übrigens grossen Dichtern, wie gewisse Teile von Dantes, Miltons, Goethes Werken, noch lange durch das endlose Meer der Zeit als Ballast mitgeschleppt werden dürften. Ich darf mich hier leider nicht weiter aussprechen, um nicht einen Sturm der Entrüstung zu riskieren, denn „es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten" — gewisse Vorurteile kann nur die Zeit besiegen, die noch mächtiger ist als die Feder. Gefreut hat es aber den Schreiber dieser Plauderei, dass sein erstes Urteil über Nietzsche und Gerhardt Hauptmann, damals scheinbar paradox, jetzt von den meisten Kritikern geteilt wird. Um ein Werk richtig zu schätzen, ist es natürlich notwendig, sich gründlich darein zu vertiefen, wozu sich der Durchschnittskritiker sehr selten die Zeit nimmt. —

Eine weitere Forderung an ein unvergängliches Werk ist, dass es „allgemein-menschlich" sei; dass es von jedem Leser nachgedacht und nachgefühlt werden könne, nicht bloss von den Anhängern dieser oder jener Partei oder Kirche. Wir haben Tendenzwerke genug, die der Verfasser sozusagen mit seinem Herzblute geschrieben, die also der ersten Anforderung, wovon wir oben sprachen, vollauf genügen, wie die Schriften mancher Theologen, Sozialisten, Anarchisten u. s. w. Dennoch können diese auf klassischen, dauernden Wert keinen Anspruch erheben, weil ihr Inhalt nicht für alle Menschen und alle Zeiten passt. Es sind sozusagen Eintagsfliegen, trotz ihrer momentanen Wirkung auf einen Teil der Leser. Beispiele dieser Art kennt unsere Literatur nur zu viele. Leider haben auch grosse Schöpfergeister, wie Byron, Dante, gelegentlich selbst Schopenhauer, kostbare Zeit mit solchen Arbeiten verloren. Eine erfreuliche Ausnahme davon machen die Werke, die trotz ihrer Zeitfärbung zugleich allgemein-menschliche Ideale haben und nach den ewigen Leitsternen des Lebens weisen, wie unseres Schillers „Don Carlos", „Tell", „Kabale und Liebe". Ihr Inhalt hat für alle Zeiten hohen Wert, so lange noch menschliche Herzen nach Freiheit ringen. So entspricht auch der ethisch-religiöse Inhalt der Bibel, abgesehen von allen Kirchen, einem tiefempfundenen allgemeinen Herzensbedürfnis, das keine flache Aufklärung auf die Dauer zu befriedigen vermag. Wer dieses Bedürfnis leugnet und verkennt, arbeitet für allgemeinen Rückschritt, für die Vernichtung unserer Kultur, für den Verfall der Menschheit. Er will das Sonnenlicht durch Irrwische ersetzen. Dabei werden schliesslich nur die weltlichen und

geistlichen Tyrannen profitieren. Ohne Sittlichkeit ist kein wahrer Fortschritt möglich.

Es gibt bekanntlich nichts Vollkommenes auf der Welt. Soll sich aber ein Dichterwerk der Vollkommenheit nähern, so kommt noch eine dritte Forderung hinzu. Es würde mich viel zu weit führen, dieselbe hier durch die ästhetischen Ideen der Kraft, des Charakteristischen, der Harmonie, der Korrektheit und des ausgleichenden Abschlusses, die die Herbartische Schule anerkennt, zu begründen. Wer sich dafür interessiert, mag Herbarts Werke und Zimmermanns und Hanslicks Studien, Nahlovokys „Gefühlsleben" u. a. lesen, sowie Herbarts, Lindners oder Drbals Psychologie. Auch Herbert Spencers „Philosophy of Style" würde sich vortrefflich dazu eignen. Wir wollen uns hier auf folgende, allgemeinverständliche Andeutungen beschränken: Der Verfasser muss suchen, in dem Leser die gleichen Vorstellungen und Gefühle zu erzeugen, die er selber beim Schreiben inbezug auf sein Süjet hatte. Darin besteht im Grunde die Haupttechnik einer Dichtung in Poesie oder „Prosa". Aber wie oft wird dagegen gefehlt, sogar von den Formkünstlern. Lesen wir z. B. einen Roman von Heyse, Spielhagen, Ebers, Eckstein, so drängen sich die Bilder, Situationen, Begebenheiten so sehr und so rasch, dass im Leser keine klare Anschauung und infolgedessen auch kein tieferes Gefühl, keine rechte Teilnahme entstehen kann. Der Eindruck verwischt sich bald wieder, in der Regel spurlos. Solche Bücher sind nicht, wie der Dichter fordert, „zweimal des Lesens wert", — folglich auch nicht einmal, es sei denn, man habe sich per Luftballon nach dem Nordpol verirrt und habe dort nichts besseres zur Hand. Wie ganz anders aber wirkt der Schriftsteller auf uns ein, der nicht gleichsam der Regisseur eines Puppentheaters ist, sondern in seinen Gestalten lebt und webt, sie gleichsam mit seinem Herzblute nährt; der die Szenen und Begebenheiten klar und scharf darzustellen weiss, so dass der Leser alles miterlebt. Von Meistern dieser Art, die bei allen Völkern ziemlich selten sind, will ich zunächst Conrad Ferdinand Meyer nennen, der vermutlich den meisten Lesern der „Monatshefte" bekannt ist. Seine Personen und Charaktere, ja selbst die Szenerie, sind plastisch, anschaulich, und erstere wie aus Marmor gehauen, mit unvergesslichen Zügen. Man darf fast sagen: Kein Wort zu viel oder zu wenig. Und nicht mit dürren Worten werden Seelenzustände beschrieben. Der Verfasser lässt vielmehr in echt plastischer Weise den Leser von dem Sichtbaren, Äusseren, auf das Innere schliessen. So können nur schöpferische Geister und echte Darstellungskünstler wie Goethe, Keller, Meyer, Guy de Maupassant und manche berufenere Volksschriftsteller schreiben, die imstande sind, sich alles, was sie darstellen, selber klar vorzustellen. Dies legt uns die Frage nahe, ob nicht die Form allein über den literarischen Wert entscheide, über welche schon so oft gestritten

wurde. Durch einen grossen Aufwand von Scharfsinn lässt sich dieselbe bejahen, wie es z. B. der Herbartianer Zimmermann in seiner umfangreichen „Ästhetik" getan. Wir brauchen uns dabei nicht aufzuhalten, denn für uns Lehrer kommt sie kaum in Betracht. Man möge nur Folgendes bedenken: Der Maler kann einen Düngerhaufen, eine hässliche Situation, nach allen Regeln der Technik „wunderschön", täuschend ähnlich, auf die Leinwand zaubern. Aber ist das Kopieren der Wirklichkeit wirkliche Kunst im höheren Sinne? Ist der Photograph auch ein grosser Künstler? — Wer wird unsere Realisten und Naturalisten à la Zola nach hundert Jahren noch lesen? Ist dies Kopieren der nackten Wirklichkeit nicht blosse Technik, blosses Handwerk? Würden solche „Künstler" nicht besser getan haben, ihren Realismus in den Dienst höherer Ideen zu stellen, wie etwa Gotthelf, B. Auerbach, Rosegger? Besonders dem Dichter sollte die Technik nicht Selbstzweck, sondern bloss Mittel zum Zwecke sein. Ein Schriftsteller ohne Ideale, ohne Sympathie für der Menschen Wohl und Wehe, ohne Begeisterung, ohne Phantasie passt wenigstens nicht in die Schule. Die dürre Prosa des Lebens liegt den Schülern in der Regel sonst nur zu nahe, ohne sie künstlich zu pflegen.

Hier sei gerade noch der Romantiker gedacht, die gegen die eine oder die andere, oft gegen die zweite und dritte, der hier aufgestellten Forderungen fehlen. Sie fesseln den Leser nicht durch ihre Kunst, wenigstens nicht durch diese allein, sondern dadurch, dass sie an Sonderinteressen, etwa Lokalpatriotismus, Stammverwandtschaft, Sentimentalität, Aberglauben appellieren. Durch ihre Unklarheit regen sie auch unklare Gefühle auf, wie das Gefühl des Schauerlichen, Erhabenen, Geheimnisvollen. Bei ihnen überwiegt nicht die klare Anschauung, sondern das persönliche Interesse, der Wille. Wo das Geistesleben unter der sengenden Sonne des Materialismus zu verflachen droht, da leisten die Romantiker oft gute Dienste, und ebenso, um Patriotismus oder Anhänglichkeit an gewisse Ideen zu hegen und zu pflegen. Aber im Strome der Zeit verblassen nach und nach ihre Sterne, um neuen Platz zu machen. Sie dienen ihrer Zeit und verblassen mit ihr, und zwar um so schneller, je partikularistischer sie sind.

Um es nochmals kurz zusammenzufassen: Ein wahrhaft klassisches Werk muss der Ausfluss des innersten Menschen sein, von allgemeinmenschlichem Interesse und so einfach und anschaulich, dass der intelligente Leser die Gedanken des Verfassers ohne viel Mühe nachdenken, ihm seine Gefühle nachfühlen kann. Wo sich der Leser alles klar vorstellen kann, ergeben sich natürlich die Gefühle von selbst, da sie ja auf den Vorstellungsverhältnissen beruhen. Auf die Anschaulichkeit kommt es vor allem an, soweit die Form in Betracht kommt.

* * *

Wenn wir ein Gebirgsland verlassen, so verschwinden unserem Blick zuerst die Täler und Hügel, dann die niedrigeren Berge, während die höchsten Firnen noch lange sichtbar bleiben. So geht's der Menschheit, die auf dem endlosen Zeitenozean einer unergründlich dunklen Zukunft entgegenfährt. Die Grössen des Tages, die Berühmtheiten, die vielgepriesenen Werke der Dichter, Künstler und Forscher versinken nach und nach in den Abgrund der Vergangenheit. Zuletzt bleiben nur noch sehr wenige sonnige Gipfel übrig, und die Zeit wird kommen, wo alles, alles verschwindet, wo vielleicht höchstens noch ein alter Bücherwurm die Namen kennt, die wir heute noch mit unvergänglicher Schrift in die Tafeln der Ewigkeit geschrieben wähnen. Die Zeit wird ganz sicher endlich kommen, wo kein Mensch mehr von Buddha, Mohammed, Napoleon dem Grossen, Goethe, Shakespeare etwas wissen wird. Vergessen wir ja nicht, dass wir, geologisch berechnet, erst sozusagen am Anfang der menschlichen Entwicklung stehen; auch unsere grössten und weisesten Männer sind, bei Licht betrachtet, noch nichts als grosse Kinder. Von dem Riesenbau der Zukunftsmenschheit ist noch nicht einmal das Fundament vollständig gelegt. Seit die Menschheit überhaupt zum halben Dämmerbewusstsein erwacht ist, sind wohl kaum mehr als sechs tausend Jahre verflossen. Wo wird sie nach zehntausend, nach hunderttausend, nach einer Million Jahren stehen? Davon können wir keine blasse Ahnung haben. Aber dessen dürfen wir sicher sein: Unsere Grössen von heutzutage sind dann längst in dem dunklen Meere der Zeit verschwunden und ihre Namen auf Erden auf immer verschollen. So vergeht die Herrlichkeit der Welt!

Ich habe diese Betrachtung nur deshalb hinzugefügt, um dem Leser meine obige Behauptung, dass unsere literarischen Grössen von heute in der Regel bald vom Schauplatz verschwinden und ihre Werke der Vergessenheit anheimfallen, weniger fremd erscheinen zu lassen und ihm zugleich zu bedenken zu geben, wie unbarmherzig die Zeit ihres Amtes waltet. Nur Werke von wirklichem, klassischem Wert leisten ihr längeren Widerstand, wenn auch keineswegs für immer. Suchen wir also für unsere Schüler nur das Beste auszuwählen. Werden diese schon in ihren jungen Jahren mit dem Schönsten, Edelsten und Besten der Literatur bekannt gemacht, so sind sie später auch imstande, das Gute vom Minderwertigen selbst zu unterscheiden, statt den vergänglichen Götzen des Tages ihre Zeit zu opfern. Was die Kataloge unserer Schulbuchhandlungen anpreisen, ist noch lange nicht immer von dauerndem Wert. Jedes Modewerk wird von fingerfertigen „Professoren" für die Schule zurechtgemacht, besonders wo es sich um fremde Sprachen handelt. Daher sollte der Lehrer doppelt vorsichtig sein, bevor er eine Auswahl trifft. Jeder Schriftsteller teilt überdies dem jugendlichen Leser etwas von seinem Geiste mit. Für die Jugend aber ist nur das Beste und Wertvollste gut genug, auch mit Rücksicht auf den Einfluss auf das spätere, praktische Leben.

Präsident Roosevelts Rede vor der Jahresversammlung des Nationalen Erziehungsvereins von Nord-Amerika zu Asbury, N. Y., im Juli 1905.

Übersetzt von **Constantin Grebner,** Cincinnati, Ohio.

(Aus der „Frankfurter Schulzeitung.")

„Mit inniger Freude begrüsse ich den Nationalen Erziehungsverein. Gibt es doch in diesem ganzen demokratischen Lande keine Vereinigung, die ein so durchaus demokratisches Gepräge trägt wie gerade diese. Sie ist wahrhaft demokratisch, denn ihre Mitglieder geniessen gleiche Rechte und gleiches Ansehen, ob sie nun Universitäts-Präsidenten sind oder junge Anfänger in dem hohen ehrenvollen Berufe, dem die Erziehung und der Unterricht jener Knaben und Mädchen obliegt, welche in wenigen Jahren selbst mithelfen werden bei der Gestaltung unserer nationalen Zukunft. Es ist keine Übertreibung, wenn ich behaupte, dass die bedeutsamste Arbeit in unserer Republik von den Erziehern der Jugend verrichtet wird, denn, mit welchen Fehlern und Mängeln unsere Nation auch behaftet sein mag, wir sind wenigstens von dieser einen Wahrheit durchdrungen, dass wir der schwierigen und hochwichtigen Aufgabe der Selbstregierung nimmer uns gewachsen zeigen können, wenn wir uns derselben nicht mit vollentwickeltem Verstande und durchgebildetem Charakter zu widmen gerüstet sind.

Die Lehrer machen sich die ganze Welt zum Schuldner. Wenn Sie Ihre Arbeit nicht gut verrichten würden, so könnte diese Republik die kurze Spanne einer einzigen Generation nicht überleben. Ausserdem leisten Sie, gewissermassen als Nebenarbeit, dem Lande einen ebenso wesentlichen wie unschätzbaren Dienst, indem Sie die Hauptrolle übernehmen bei der unabweisbar notwendigen Verschmelzung der hiergeborenen Kinder mit den von den verschiedenartigsten fernen Ländern kommenden. Ihnen allen vermitteln Sie gemeinschaftliche Erziehung und gemeinschaftliche Ideale, auf dass sie alle gemeinschaftlich eine einzige Nation bilden. In nicht geringem Masse verdanken wir es Ihnen, dass wir ein Volk sind und nicht eine heterogene Völkermasse.

Unser Land ist Ihnen überdies grossen Dank dafür schuldig, dass Sie angesichts des übergrossen Wertes, der bei uns auf den blossen Besitz von Reichtümern gelegt wird, an die Stelle der Sucht nach Geldanhäufung das Ideal der Hingabe für eine Arbeit setzen nur um dieser Arbeit willen. Ich unterschätze keineswegs die Notwendigkeit materieller Wohlfahrt als Grundlage unserer Zivilisation; aber ich betone es ausdrücklich, dass wir niemals in die Reihe der wirklich grossen Völker eintreten können, wenn unsere Zivilisation nicht einen erhabenen Oberbau auf dieser Grundlage errichtet. Geldbesitz ist bis zu einem gewissen Grade unerlässlich für die Nation sowohl wie für das Individuum; und ich bin durchaus einverstanden mit der Agitation, die sich die Erhöhung der Lehrersaläre zum Ziel gesetzt hat. Aber, alles in allem genommen, die Dienste, die Sie leisten, sind unberechenbar schon infolge der Tatsache, dass Sie durch Ihre Lebensführung den Beweis liefern,

wie Ideale des Opfers wert sein können, und dass Sie in glänzender Weise sich bemühen, wenig eintragende Arbeit zu verrichten, so lange dieselbe Ihren Mitmenschen Nutzen bringt.

Indem Sie in Ihrem eigenen Leben ein solch hohes Ideal verwirklichen, leisten Sie dem Vaterlande einen grossen Dienst. Der grösste Schaden, den die Männer mit übergrossen Reichtümern der Gesellschaft zufügen, entspringt nicht, wie die Demagogen so gerne behaupten, aus den Handlungen dieser Männer, er besteht vielmehr in der Tatsache, dass ihre Erfolge ein falsches Richtmass abgeben und ein böses Beispiel für die übrigen. Legten wir nicht selbst dem reichen Manne, der sich nur durch seinen Reichtum auszeichnet, eine so übertriebene Bedeutung bei, er würde äusserst wenig Einfluss auf uns haben. Es ist zumeist unsere Schuld, wenn er uns schadet, denn er schadet uns hauptsächlich, indem er uns neidisch macht, bitter und unzufrieden. Seine Geschäftstransaktionen sind viel mehr dazu angetan, anderen zu nützen, als ihnen zu schaden; und, obgleich es durchaus richtig ist, die nötigen Schritte zu tun, um den oder jenen Reichen am Übeltun zu verhindern, so ist es anderseits nichts weiter als sträfliche Torheit, ihm aufsässig sein zu wollen, nur weil er reich ist. Ein derartiges Vorgehen ist vielmehr ein durchaus verkehrter und schändlicher dem Reichtume gezollter Tribut und darum ein Beweis für die Verkehrtheit und Schändlichkeit desjenigen, der so vorgeht.

Der giftige Neid, den der Reichtum vielfach erweckt, ist eine weitere Gestalt, die eben diese Geistesrichtung annimmt, indem er hier sich in kriechender Unterwürfigkeit dem Reichtume gegenüber, dort aber in brutaler Anmassung gewisser Reicher äussert. Alle diese Geistesrichtungen, diese Gestalten sind sich sehr nahe verwandt, mögen sie nun Hass heissen, Unterwürfigkeit oder Anmassung, denn sie alle haben ihren Ursprung in einer phantastisch verdrehten und übertriebenen Vorstellung von dem Reichtum im Vergleich mit anderen Dingen. Das Geschrei der Demagogen gegen den Reichtum, das Zeitungsgeschreibe gegen das Tun und Lassen der Reichen, die brutale Missachtung der Rechte ihrer Mitmenschen seitens mancher Reichen, sie scheinen, oberflächlich betrachtet, im Grunde gar nicht verwandter Natur zu sein, und doch sind sie alle miteinander der Ausfluss ganz gleicher Übelstände, deren einer die Abwesenheit der rechten Ideale ist.

Das Heilmittel für diese Übelstände müssen Sie und Ihre Kollegen, müssen die Erzieher unseres Landes finden und anwenden. Sie zeigen in Ihrer Lebensführung sowohl wie in Ihrem Unterrichte, dass es nach Ihrem Dafürhalten bessere Dinge gibt als Reichtum, den auch Sie dennoch nicht verachten. Es ist absolut nötig, dass man einen gewissen Geldbetrag verdiene; es ist des Mannes erste Pflicht, Geld genug zu verdienen, um den Unterhalt seiner Angehörigen bestreiten zu können. Ist aber einmal ein gewisser Punkt erreicht, dann kann das Geldverdienen den Vergleich nicht aushalten mit anderen edleren Bestrebungen.

Die Liste verdienstlicher Amerikaner weist Männer auf wie Washington und Lincoln, Grant und Farragut, Hawthorne und Poe, Fulton und Morse, „Lebemänner" und „Geldmacher", Staatsmänner und Krieger, Schriftsteller, Künstler, Gelehrte, Erfinder, Forscher, Ingenieure, Philanthropisten, geistige Führer grosser Reformbewegungen; Männer zählen dazu, die sich auf allen Gebieten menschlicher Tätigkeit verdient gemacht haben; von den Reichen aber nennt sie nur diejenigen, welche ihren Reichtum gut angewandt haben, welche Reichtum nicht als Ziel, sondern als Mittel betrachtet, ihn ehrlich erworben haben und sich nicht nur im Verschwenden desselben grossmütig zeigen.

Dreimal glücklich sind daher Sie zu nennen, denen es vergönnt ist, Ihr Leben in resolutem Streben nach der Verwirklichung der erhabensten Ideale hinzubringen

und ausserdem durch Ihre Lebensführung und durch Ihre Erziehungsarbeit diese Ideale auf diejenigen fortzupflanzen, die als die Männer und Frauen der nächsten Generation die Stelle bestimmen müssen, welche unsere Nation in der Weltgeschichte einnehmen wird."

* * *

Der Übersetzer glaubt seinen Lesern nichts neues zu sagen, wenn er sie auf den roten Faden aufmerksam macht, der sich auch durch diese Rede hindurchzieht: die Geld- und Reichtum-Frage. Beschäftigt sie doch augenblicklich alle Gemüter hierzulande, und ist doch ebendeshalb unser Präsident der bestgehasste sowohl wie der bestgeachtete Mann in den Vereinigten Staaten. Zeit, Umstände und eigene ehrliche Gesinnung haben ihn zum Exponenten des Geistes gemacht, der in einer Bewegung zum Ausbruch gekommen ist, deren Ende ebenso unabsehbar wie unberechenbar ist. Nicht nur Herr Roosevelt, jeder öffentliche Redner von Bedeutung spielt heutzutage hier, wo immer und worüber sonst er sprechen will, auf dieses alles absorbierende Thema hinüber; er muss es tun, wenn er zu Ende gehört werden will. Der Übersetzer.

Aus unseren Wechselblättern.

Vom Kulturmädchen für alles. „Das humanistische Gymnasium", Organ des Gymnasialvereins, enthält in seinem ersten Hefte von 1905 eine Besprechung eines Werkes: Arthur Bonus, „Vom Kulturwert der Deutschen Schule." Im Verlaufe derselben zitiert es einen Passus unter der obigen Überschrift, der gerade so gut für uns hätte geschrieben sein können. Er lautet:

„Man klagt über mangelndes Kunstverständnis im Publikum. Was ist zu tun, um es zu heben? Für solche Fälle hat der Deutsche einen Götzen, der alles kann: die Schule, ein Allheilmittel: den Lehrplan, und einen Schuldigen für den Fall, dass es nicht gelingt: den Schulmeister. Nicht genug Kunstverständnis? Also Kunst in die Schule! Die Schule kann doch nicht mehr bewältigen? Weshalb nicht? Es ist noch viel Platz in den Lehrplänen! Was nützt es im Lehrplan, wenn es nicht geleistet werden kann? Nicht geleistet werden kann? Da soll der Teufel den Lehrer holen.

„Wenn ein Nationalökonom ausrechnet, dass zuviele Pilze im Walde verderben — die Schule! eine Pilzstunde! Die Obstzucht könnte mehr Gewinn abwerfen — die Schule! eine Obstbaustunde! Die Wahlen sind schlecht — eine Stunde soziale Frage! Die Missionskollekten geben nicht genug Ertrag — Mission in der Schule! Die Frechheit nimmt überhand — eine Stunde gegen die Frechheit! — Wir haben nach den Pariser und Chicagoer Bränden einen Aufsatz gelesen, in welchem allen Ernstes die Forderung erhoben wurde, da die Panik erfahrungsmässig dadurch entstände, dass die Leute sich nicht richtig zu verhalten wüssten, müsse auf den Schulen das richtige Verhalten in Feuersgefahr geübt werden. Jeder Kongress für irgend eine gute Sache, jedes bedeutendere Ereignis gebiert neue Forderungen an die Schule. Es wäre an der Zeit, sie zu sammeln, damit man einen Überblick gewinnt."

Sprachliche Übertreibungen behandelt eine kleine Plauderei der „Köln. Volksztg.": „Nein, es ist doch e n t s e t z l i c h !" — „Was denn, liebe Minna?" — „Ach, denke dir, Mutter, der Kuchen ist a b s c h e u l i c h geworden. Und ich hatte doch so s c h r e c k l i c h genau aufgepasst. Und die r i e s i g vielen Eier, die ich

dazu genommen hatte! Es ist mir furchtbar peinlich, da doch heute meine Freundin Berta kommt, und die ist so fürchterlich genau auf Kuchen. Ach, wenn ich doch noch schnell etwas anderes herrichten könnte; aber die Zeit ist zu meinem Entsetzen schon kolossal weit vorgerückt. Ach, Mutter, ich ärgere mich unbeschreiblich darüber! Bei meiner Freundin habe ich kürzlich so entzückend schönen Kuchen gegessen, und ich freute mich schon unsäglich darauf, mich zu revanchieren. Und nun? Ach, es ist mir zum Verzweifeln! Doch halt, Mütterchen, ich hab's! Eine grossartige Idee! Es fällt mir gerade ein, dass Berta so unendlich gern . . ." Doch, ich muss die Entwicklung dieser grossartigen Idee der unglücklichen Minna selbst überlassen, denn ich weiss nicht, was Berta so unendlich gern isst. Ich beabsichtige ja selbstverständlich auch gar nicht, mich in die Küchenkünste meiner verehrten Leserinnen einzumischen, dazu habe ich einen viel zu grossen Respekt vor ihnen. Was ich sagen wollte, ist dieses: Die vielen gesperrt gedruckten Wörter sind in dieser Verbindung sehr unschöne und gedankenlose Auswüchse unserer lieben Muttersprache, und sie sollten nur dort gebraucht werden, wo etwas wirklich „entsetzlich", „fürchterlich", „riesig"„ „entzückend" u. s. w. ist. Ein Mord ist entsetzlich, aber das Missraten eines Kuchens ist doch höchstens ärgerlich. Ein Berg in den Alpen ist riesig, was man von fünf oder sechs Eiern doch eigentlich nicht behaupten kann.

Anleitung zur ersten Behandlung erkrankter Schüler.. In Hannover wurde für jedes Schulhaus ein Verbandsschrank angeschafft. In demselben befinden sich 21 Abteilungen für Medikamente, Verbandsstoffe, Pflaster u. s. w. Dem Lehrer wurde folgende Anleitung zur ersten Behandlung erkrankter Schüler gedruckt zugestellt:

Atemnot. Salmiakgeist zum Riechen. 20 Hoffmannstropfen auf Zucker. Hochlagerung des Oberkörpers.

Blutungen. Bei kleinen Schnitt- oder Risswunden Reinigung der Wunde und leichte Umwicklung mit in 1prozentige Lysollösung oder essigsaure Tonerde getauchte Kompressen. — Bei grösseren Schnitt- oder Risswunden ist nach der Reinigung der Wunde die Blutung durch fest auf die Wundränder gedrückte, in 1prozentige Lysollösung oder essigsaure Tonerde getauchte Watte zu stillen. Arzt sofort zu holen.

Hautabschürfungen. Auflegen von 1prozentiger Borsalbe.

Kopfschmerzen. Kalte Wasserumschläge auf die Stirn. Salmiakgeist zum Riechen.

Knochenbrüche. Nachdem das gebrochene Glied ruhig gelagert ist, legt man kalte Umschläge auf die Bruchstelle und lässt von dem herbeigeholten Arzte den Verband anlegen. Muss der Verletzte vor Ankunft des Arztes transportiert werden, so befestigt man einige Schienen an dem gebrochenen Gliede mittelst einer Binde.

Krämpfe. Befreiung von beengender Kleidung und Lagerung mit Entfernung aller greifbaren Gegenstände. Den Krampf austoben lassen.

Leib- und Magenschmerzen. 10—15 Choleratropfen auf Zucker.

Nasenbluten. Befreiung von beengenden Kleidungsstücken, erhöhter, seitlich geneigter Kopf, kalte Wasserumschläge auf Stirn und Genick. Einziehen von kaltem Wasser in die Nase, zuletzt Einführung von Eisenchloridwatte in die Nasenlöcher.

Ohnmacht. Frische Luft! Wagerechte Lage (platt auf die Erde legen). Bespritzen des Gesichts mit kaltem Wasser.

Quetschungen. Kalte 1prozentige Lysolumschläge.

Verrenkungen. Sofort kalte Umschläge und möglichst rasch den Arzt holen lassen. (Siehe Knochenbrüche).

Ausgerenkte Finger. Kalte Umschläge.

(Nach der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege von Dr. Erismann in Zürich.)

Über Ermüdungsmessungen bei Schulkindern sprach in einem Vortrage auf der Versammlung des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege in Bonn der Kinderarzt Dr. Rensburg. Er führte aus: „Selbst wenn wir imstande wären, genau mathematisch den Ermüdungseffekt jeder einzelnen Disziplin zu bestimmen, glaube ich, würden wir dennoch schwer einen einheitlichen Plan aufstellen können, der allen Forderungen gerecht würde, schon aus dem Grunde, weil die Ermüdungseffekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände je nach Beanlagung und Interesse bei den einzelnen Schülern verschieden gross sein werden; einen ebenso grossen Einfluss übt hier auch anerkanntermassen der Lehrer selbst aus, der durch anregenden Unterricht einen anstrengenden Gegenstand ebenso erfrischend wie durch Langeweile einen leichten Gegenstand ermüdend machen kann. Also auch in dieser Frage halte sich der Arzt, da er unmöglich exakte Forschungen für die Reihenfolgen der einzelnen Stunden aufstellen kann, zurück und überlasse die Anordnung vertrauensvoll dem Pädagogen."

Die Vorbereitung des Lehrers. Unter dieser Überschrift enthält die „Freie Schul-Zeitung" in ihrer Ausgabe vom 25. Februar aus der Feder von Prof. Joh. Bachmann einen Artikel, der auch für die Leser der P. M. manches zur Beherzigung bietet. Einige der beachtenswertesten Abschnitte seien hier im Wortlaut wiedergegeben.

„Die Vorbereitung des Lehrers ist ein notwendiges Erfordernis, soll der Unterricht erfolgreich sein. Sie hebt aber auch die Autorität des Lehrenden und fördert dadurch mittelbar die Disziplin, wie sie ausserdem unmittelbar das vorzüglichste Mittel zur Erzielung einer guten Schulzucht ist. Tritt der Lehrer stets gründlich vorbereitet in die Klasse, greift er nur dann nach dem Buche, wenn dies der jeweilige Lehrgegenstand naturgemäss erheischt, so werden seine Schüler, sogar die jüngeren, bald seine geistige Überlegenheit gewahr und fügen sich willig den Anordnungen des Mächtigeren. Die wohlgegliederte Behandlung eines Stoffes und seine Vermittlung in einer Sprache, der Anschaulichkeit, Überzeugung und Wärme eigen, zwingen den Schülern die erwünschte Teilnahme am Unterrichte geradezu auf und steuern sonach unmittelbar am wirksamsten einer lockeren Disziplin entgegen; der Lehrer hat überdies bei einem so solid fundierten Unterrichte seinen Blick frei und vermag jeden sich zeigenden Auswuchs, der jenen gefährden würde, noch als schwaches Pflänzchen zu ersticken. Mangelt hingegen seiner Lehrtätigkeit die Vorbereitung, so werden sich selbstverständlich während seines Schaffens in der Schulstube alle Gebrechen einstellen, deren Existenz unter den obigen Voraussetzungen unmöglich ist. Getrost lässt sich behaupten, dass ein Lehrer, welcher in der täglichen Vorbereitung einen Teil der ihm durch das Gesetz vorgezeichneten Pflicht erblickt und sie nie verabsäumt, gewiss stets eine gute Zucht unter seinen Schülern halten wird."

„Nachdem die Vorbereitung nach ihrer Wichtigkeit für den Betrieb des gesamten Unterrichtes mit einigen starken Strichen skizziert worden ist, sollen die folgenden Zeilen darlegen, welche Anforderungen sie erfüllen muss, wenn sie auch für das fernere Wirken des Lehrers von nachteiligem Nutzen sein soll. Eine solche Vorbereitung muss zunächst schriftlich geschehen und der Lehrer unterlasse es nicht, für die einzelnen Unterrichtsgegenstände, bezw. ihre Zweige je ein beson-

deres Heft zu führen und das gesammelte Material, das einer fortwährenden Sichtung zu unterwerfen ist, stets mittels Feder und Tinte zu Papier zu bringen."

„Wohl stehen dem Lehrer in jüngster Zeit bei der Erklärung der Lesestücke Erläuterungen in mehr als notwendiger Anzahl zur Verfügung, dessenungeachtet wird er auf seine schriftlichen Bemerkungen nicht verzichten; denn nicht allzu lange wird der denkende Lehrer seinem bisherigen Mentor blindlings folgen, sondern gar bald seine eigenen Erfahrungen und Kenntnisse verwerten; er wird ferner nicht selten gezwungen sein, das in den Erläuterungen Gebotene für seine Klasse oder Abteilung entsprechend umarbeiten und kürzen zu müssen. Hier verzeichnet er auch die Stilarbeiten seiner Schüler, da sich der schriftliche Gedankenausdruck unmittelbar an die Lektüre anzuschliessen hat, womit jedoch keineswegs gesagt sein will, dass diesem nicht ausserdem noch andere Disziplinen wie die Geschichte, Geographie und Naturkunde dienstbar sein sollen. Nicht ohne Nutzen für den ferneren Unterricht ist es überdies, nachträglich bei jeder Aufgabe zu bemerken, welcher Erfolg damit erzielt worden ist; denn die Schüler bringen nicht einem jeden Stoffe das gleiche Interesse entgegen und enttäuschen zuweilen den Lehrer mit ihren Arbeiten gar sehr, wie sie ihn andrerseits auch manchmal recht freudig überraschen."

„Das Vorbereitungsheft für den Sprachunterricht soll sich nach und nach zu einer auserlesenen Sammlung von Musterbeispielen und Aufgaben ausgestalten. Beide entnehme der Lehrer nach Möglichkeit dem bereits behandelten Lesestoffe und dem Unterricht in den Realien, weil er dadurch einer zeitraubenden Erklärung des Inhaltes überhoben ist, was bei den verwendeten Sprichwörtern und klassischen Zitaten häufig nicht umgangen werden kann; trotzdem sollen auch sie nicht völlig vermisst werden. Ausser dem Sprachbuche, welches den Schülern in die Hand gegeben, wird der Lehrer selbst noch nähere Bekanntschaft mit einer umfangreichen Grammatik schliessen; hier holt er sich in allen ihm zweifelhaften Fällen Rat und hier ergänzt er sein eigenes Wissen. Das für seinen Unterricht Verwendbare wird er ebenfalls im Vorbereitungshefte festhalten."

„Zwar ist auch an Hülfsbüchern für den Rechtschreibeunterricht eher ein Überfluss als ein Mangel zu verzeichnen, dennoch wird das Vorbereitungsheft auch bei diesem Zweige des Sprachunterrichtes nicht fehlen, in das der Lehrer, sich an einen erprobten Lehrbehelf anlehnend, seine Abänderungen und Ergänzungen einträgt. Selbst in dem besten Leitfaden sagt nämlich der gesammelte Übungsstoff nicht in allem dem prüfenden Lehrer zu. Der Inhalt manches Satzes beansprucht eine weitausgreifende Erklärung, und der eines anderen ist wieder zu läppisch und hat sich wohl nur ins Buch verirrt, um dieses oder jenes Wort in einem Satze zu versorgen."

Das Vorsagen und das leise Sprechen der Schüler. Über diese Unarten der Schüler teilt die „Bad. Schulzeitung" aus einem Vortrage folgendes mit: Es gibt Schulen, in denen das Vorsagen in schrecklicher Weise eingerissen ist, und es wird nicht viel Schulen geben, in denen von dieser üblen Angewohnheit keine Spur vorhanden ist. Welches die Ursache dieser Erscheinung ist, soll hier nicht untersucht, wohl aber die verderbliche Wirkung des Übels ans Licht gezogen werden. Vorgesagt wird solchen Kindern, die ihre Lektionen mangelhaft gelernt haben. Sie haben es an dem nötigen Fleisse fehlen lassen. Das Vorsagen befördert den Unfleiss, die Trägheit und Faulheit. Durch den Unterricht soll das Kind zum Denken und Nachdenken angeleitet werden. Durch das Vorsagen wird der Denkfaulheit und Gedankenlosigkeit Vorschub geleistet. In erziehlicher Hinsicht wirkt diese Unart sowohl auf das Kind, dem vorgesagt wird, als auch auf das Kind, welches

vorsagt, in mannigfacher Weise schädigend und entsittlichend ein. Ungehorsam, Unaufrichtigkeit, Lüge, Betrug, Untreue gehen mit dem Vorsagen Hand in Hand. Daher ist es ernste Pflicht des Lehrers, dieses Übel energisch zu bekämpfen und mit Stumpf und Stil auszurotten. Das kann nicht geschehen durch Vorhalten und Auseinandersetzungen oder Belehrungen über die schlimmen Folgen der Unart, sondern durch Wachsamkeit und tatkräftiges Handeln. Wachsam sei der Lehrer auf sich selbst und übe Selbstzucht, dass er selbst nicht vorsage bei trägen, unaufmerksamen Schülern. Bekommt der Lehrer eine Klasse, in welcher dies Übel eingerisen ist, so lasse er die aufsagenden Kinder vor den Sitz des Lehrers treten und begegne dem Zuflüstern mit einer empfindlichen Strafe, die auch dasjenige Kind trifft, das sich das Vorsagen gefallen lässt. Vor allem aber wird bei ernstem Wollen die unausgesetzte Wachsamkeit des Lehrers diese Unart bald beseitigen. — Eine zweite Unart, wodurch der Erfolg des Unterrichts in Frage gestellt wird, ist das leise Sprechen der Schüler. In der Schule spricht ein Kind nicht für sich allein, sondern für die ganze Klasse; denn das ist die Hauptsache, dass beim Unterricht die ganze Klasse tätig ist. Durch das zu leise Sprechen wird bewirkt, dass die übrigen Schüler unaufmerksam sind. Eine weitere Folge dieser Unart ist, dass dadurch Missverständnisse hervorgerufen werden und durch das Wiederholen der nicht verstandenen Antworten unnütz die Zeit vergeudet wird. Bei dem leisen Sprechen ist es dem Lehrer unmöglich festzustellen, ob das Kind laut- und sinnrichtig, ohne Verstümmelung der Wörter durch Weglassen von Silben und Lauten gesprochen hat, und ein fehlerhaftes Schreiben hat sehr häufig seine Ursache im fehlerhaften Lesen. Dass das zu leise Sprechen auch in Bezug auf die Erziehung des Kindes nachteilig einwirkt, liegt auf der Hand. Die Schule soll mit allem Fleiss die Kinder dazu erziehen, dass sie frei und frank, frisch und fröhlich, ohne Scheu und falsche Scham ihre Gedanken, Gefühle und Empfindungen aussprechen. Das kann nicht geschehen, wenn die Kinder zu leise sprechen. Wie bekämpft der Lehrer diese Unart? Viel ist gewonnen, wenn der Lehrer lebendig und anregend unterrichtet, wenn er sich einer deutlichen, lautreinen, aber nicht überlauten Sprechweise befleissigt und vom ersten Schultage an die Kinder an ein deutliches Sprechen gewöhnt. Hat aber das leise Sprechen im Eigensinn oder in der Faulheit seine Wurzel, so zwinge der Lehrer das Kind, seine Pflicht zu tun. Bemerkt sei hier noch, dass das überlaute, schreiende Sprechen der Kinder nicht minder verwerflich ist wie das zu leise Sprechen.

Die geflickte Hose. In unserer Schule war ein Knabe von armen Eltern, der trug eine Hose, die war so vielfarbig geflickt, dass wir alle unsern tollen Spass daran hatten. Und immer, wenn man glaubte, jetzt sei es zu Ende, jetzt komme endlich eine neue Hose — dann sass plötzlich wieder ein grosser brauner Flicken darauf, und alle die kleinen Flicken ringsumher schienen mit neuem Mute in die Zukunft zu sehen — so wie in einem verzweifelten Volke, wenn plötzlich ein grosser und tapferer Staatsmann die Zügel ergreift. Nach der Heimkehr von den Ferien war es unser festliches Vergnügen im Schulhof, Müllers Hose zu besichtigen, und grosses Gelächter hörte man erschallen, wenn sie inzwischen noch bunter geworden war.

Wie schäme ich mich heute dieses Gelächters! Es war ja nicht bös gemeint, aber so unendlich dumm und gedankenlos. Wir sahen nur die bunten Flicken, aber nicht das, wovon sie erzählten: Eine ganze Welt von sorgender Mutterliebe, durchwachter Nachtstunden und gewiss auch viele Tränen darüber, dass die ganze mühsame Flickerei doch nur etwas zustande brachte, worüber der Sohn in der Schule ausgelacht wurde! Mit welcher ärmlichen Geldsumme musste die Mutter wohl

den ganzen Haushalt bestreiten und wie ängstlich mag sie genäht haben, damit die Hose noch ins neue Jahr hinein halte! Wieviel tausendmal mehr wert war diese Hose als das schönste und modernste englische Beinkleid mit seinen tadellosen Falten! Habt ihr einmal davon gehört, dass man oft Hunderttausende von Mark bezahlt für ein Gemälde von alten Meistern, die oft noch gar nicht richtig zeichnen konnten, aber dafür so viel Liebe und Andacht in ihre Bilder legten, dass man noch heute nach vielen Jahrhunderten ganz warm und innig davon berührt wird? Nun, Müllers geflickte Hose war auch so ein Kunstwerk, und ich würde heute viel Geld dafür geben, wenn sie zum Verkauf ausgeboten würde — und an der Tafel würde ich sie aufhängen wie eine Wandkarte und euch mit dem Kartenstock die wunderbare Findigkeit der Mutterliebe zeigen, wieviel Nachdenken, wieviel Fürsorge da hineingearbeitet ist in dieses ärmliche Stück Zeug — so viel, dass es selbst der erste Schneider von Paris nicht nahahmen konnte, sondern ausrufen musste: So viel Geduld hat kein Schneider und keine Maschine, das kann nur eine Mutter! Dann würdet ihr begreifen, wieviel Dummheit dazu gehört, über solch eine Hose zu lachen! Wer so flicken mag, das kann kein gewöhnlicher Mensch sein: Müllers Mutter war sicher eine ausserordentliche Frau, und ich bedauere nachträglich nur, dass wir Müller nie um die Erlaubnis gebeten haben, sie zu besuchen. Wenn ihr jemals eine so geflickte Hose trefft, denkt an das, was ich euch heute erzählt habe! Dass man die Entstehungsgeschichte solcher geflickter Hose versteht und dass man herauslesen kann, was da alles hineingearbeitet ist — das ist wichtiger, als dass man ganze Bände voll Weltgeschichte lesen kann und über die Entstehungsgeschichte der feuerspeienden Berge Bescheid weiss. Warum ist es wohl wichtiger? Weil es nichts Schlimmers gibt, als dass liebevolle und fleissige Arbeit ausgelacht und verspottet wird, und weil unsere wahre Bildung sich darin zeigt, dass wir nie am unrechten Ort lachen. Zu dieser Bildung helfen weder Weltgeschichte noch Naturkunde, so wichtig sie sonst sind — nein, nur durch eigenes Nachdenken über das Leben unserer Mitmenschen kommen wir dazu.

Wenn ihr einmal einen so schön geflickten Knaben trefft, der sich vor dem Lachen seiner Kameraden schämt, so ruft ihm nur zu: „Du sei stolz auf deine Mutter, du trägst ja die kostbarsten Hosen der Welt!" — Ist das nicht wahr? Ist nicht Mutterliebe hineingewebt, und ist das nicht weit vornehmer und schöner, als wären sie golddurchwirkt — und wenn er sie mit Stolz und Dankbarkeit trägt, sind es dann nicht wahrhaft beseelte Hosen — ein wahres Stelldichein der besten Gefühle der Menschenbrust?

Diese Geschichte ist entnommen dem prächtigen Buche von Dr. F. W. Foerster, Privatdozent in Zürich: Jugendlehre, ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin, G. Reimer. 724 Seiten. Preis 6 M.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Californien.

Die Pädagogischen Monatshefte und ihre Leser erwarten wohl einen Bericht von Californien über das Ereignis, das in der gesamten Erziehungswelt, hüben sowohl als drüben, ein grosses Aufsehen erregt hat, nämlich die Entlassung von Dr. Julius Goebel von der Stanford Universität. Nun ist dies eigentlich eine lange Geschichte, die in diesem beschränkten Raum kaum wiedergegeben werden kann. Nur ein paar kurze Andeutungen müssen genügen.

Es steht ausser Zweifel, dass Prof. Goebel einer der bedeutendsten Gelehrten in seinem Fache, dem der germanischen Sprachen und Literatur, ist. Die Ursache seiner Entlassung ist also nicht eine Frage seiner Kompetenz, sondern ist anderswo zu suchen. Prof. Goebel hat vor allen Dingen nie gelernt, vor irgend jemand zu Kreuze zu kriechen. Sein unentwegtes Auftreten ist aus seinen Schriften zu ersehen, besonders aus seinem letzten Werke, Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten. Seine mannhafte Stellung eines Geschichtswerkes von Roosevelt gegenüber führte zu einem sehr interessanten Geplänkel zwischen ihm und dem Präsidenten seiner Universität und dem Präsidenten der Vereinigten Staaten, aus dem er durchaus siegreich hervorging. Eines der „Vergehen", das ihm am übelsten genommen wurde, war, dass er auf das freundschaftliche Ersuchen von Mrs. Stanford die Verhältnisse an der Stanford Universität vom Standpunkte eines humanistisch gebildeten deutschen Gelehrten kritisierte, und dass Mrs. Stanford auf Grund seiner Kritik ans Werk ging, um die Universität gründlich zu reorganisieren. Dies war kurz vor ihrem Tode, der, wie allgemein bekannt, unter verdächtigen Umständen erfolgte. Kurz nach ihrem Tode benutzte man die erste Gelegenheit, Prof. Goebel zur Resignation zu veranlassen. Wie Prof. Goebel dieser Zumutung gegenüber unerschrokken auftrat und als Mann mit gutem Gewissen darauf bestand, dass ihm Gerechtigkeit widerfahre, ist ebenfalls bekannt. Aber alles, was er bei den Trustees der Universität erreichen konnte, war, dass sie ihm einen extraen Jahresgehalt zuerkannten, im übrigen aber erklärten, dass sie unter dem bestehenden Charter der unumschränkten Macht des Präsidenten gegenüber nichts weiter tun könnten.

Die Sache von Professor Goebel wurde von den gebildeten Deutschen des ganzen Landes und auch in Deutschland aufgenommen. Die Deutschen von San Francisco und San José, der deutsche Nationalverband und die Vereinigung alter deutscher Studenten von New York schickten Proteste und Petitionen an die Trustees, was die oben erwähnte Handlung derselben zur Folge hatte. Das Organ des alldeutschen Verbandes in Deutschland brachte einen sehr fähigen Artikel aus der Feder des Redakteurs, worin er die Hoffnung aussprach, dass dieser Fall die Amerikaner darauf hinweisen möge, ihr despotisches Präsidentensystem an den Universitäten abzuschaffen und an dessen Stelle die republikanische Organisationn der deutschen Universitäten zum Muster zu nehmen.

Die persönliche Phase der Entlassung von Prof. Goebel ist vorläufig dahin erledigt, dass er eine Anstellung an der Harvard Universität erhalten hat, um einen kranken Kollegen zu vertreten. Ob er den Kampf für sein Recht fortsetzen und die Verhältnisse aufdecken wird, die in den letzten fünf Jahren die Entlassung oder Resignation von acht oder zehn der besten Professoren an der Stanford Universität verursacht haben, das steht bei ihm. Tatsache ist, dass er seine Enthüllungen bereits zur Veröffentlichung fertig gestellt hatte, als er den Ruf nach Harvard erhielt.

Zu bedauern ist nur, dass das Deutschtum hier im Westen und besonders in Californien in Professor Goebel einen seiner fähigsten und eifrigsten Vorkämpfer verloren hat, ein Verlust, der wohl so bald nicht wieder ersetzt werden wird. Sollten aber andererseits solche Vorkommnisse nicht dazu beitragen, die Deutschen dieses Landes zu einem festeren Zusammenhalten zu veranlassen?

„Derselbe."

Cincinnati.

Von Damen sagt man gewöhnlich, dass jene die besten seien, über die am wenigsten gesprochen und geschrieben wird. Wenn dies auch bei einer Lehrerschaft zutrifft, so muss es um die Cincinnatier Lehrerwelt gegenwärtig sehr wohl bestellt sein, denn seit Monaten hat man über sie in den P. M. absolut nichts mehr gehört, respektive gelesen. Augenscheinlich steht bei uns auch z. Z. alles im Zeichen der Besserung und Aufbesserung. Unser Gehalt in pekuniärer Hinsicht hat sich bereits gebessert und zwar um 50 bis 100 Dollars pro Jahr, und unser Gehalt in geistiger Hinsicht wird auch bald einen phänomenalen Aufschwung erleben, wenn erst einmal das merit- oder Verdienstsystem gehörig im Schwunge ist. Was es mit dem Verdienst- oder Belohnungssystem für eine Bewandtnis hat? Das ist nicht so leichthin erklärt. Der Vorgänger unseres jetzigen Schulsuperintendenten führte s. Z. hier die sogennanten round tables ein, wie sie ja auch bei der Lehrerwelt anderer Städte sattsam bekannt sind. So lange Supt. Boone hier am Ruder war, blühten jene pädagogischen Fortbildungsvereine recht nett und für verschiedene der Beteiligten mag auch etwas Erspriessliches dabei herausgekommen sein. Aber wie alles hierzulande, war die Blütezeit auch dieser Pflänzchen nur von kurzer Dauer. Mit dem Falle des Superintendenten Boone fielen auch die round tables. Sein Nachfolger im Amte hat die pädagogischen Fortbildunngsvereinigungen nun wieder erweckt, aber unter einem anderen Namen. Das Ding heisst jetzt reading circle. Um diesen Lesezirkeln, die unter dem Lehrerpersonal jeder Schule organisiert werden, mehr Bestand zu geben, wird damit eine Belohnung verknüpft, d. h. wer sich einem solchen Lesezirkel anschliesst und regelmässig jede Woche daran teil nimmt, bekommt eine gewisse Anzahl Punkte gutgeschrieben, die bei der Beförderung und Gehaltsaufbesserung massgebend sein sollen. Wer auf unserer Universität einen Kursus in Pädagogik, Geschichte, Literatur, Chemie oder sonst einem gelehrten Fach durchmacht, wird ebenfalls punktiert. Wie viele Punkte das jeweils einträgt, weiss der Korrespondent zwar nicht genau anzugeben, aber er möchte empfehlen, jene Pünkter vielleicht in Gestalt von silbernen oder goldenen Papiersternchen auf den Ärmeln oder sonstwo der also verdienstvoll Ausgezeichneten festzukleben, auf dass die Mitwelt es auch hübsch sehen kann. Damit für die deutsche Lehrerschaft aus diesem Verdienstsystem auch ein Vorteil erwächst, hat der Vorsteher des deutschen Departments, Dr. Fick, angeordnet, dass in den Lesezirkeln der deutschen Lehrer die eine Hälfte der Zeit dem Fachstudium, d. h. der pädagogischen Wissenschaft, und die andere Hälfte dem Studium der deutschen Sprache und Literatur gewidmet werden solle. Diese Lesezirkel, die in ungefähr fünfzehn Gruppen für sämtliche Schulen eingeteilt sind, werden sich über 28 einstündige Versammlungen während des Schuljahres erstrecken. Wenn die jüngeren Lehrkräfte dadurch angeregt werden, sich mit der deutschen Literatur zu beschäftigen und damit an der eigenen Fortbildung zu arbeiten — dann gut und schön! Doch nach amerikanischer Manier scheint diese Fortbildungswut wieder ins Masslose zu gehen. Gleichzeitig englischen und deutschen Lesezirkeln angehören, eine Serie Abendvorträge während des Winters über sich ergehen lassen, dabei die obligaten Versammlungen der verschiedenen Lehrervereinigungen besuchen und obendrein noch einen gelehrten Kursus in der Universität durchzumachen, wie es tatsächlich jetzt gar manche unserer Lehrer und Lehrerinnen tun, um möglichst viele Punkte auf einmal zu bekommen — das ist des Guten entschieden zu viel! Neben dem Schulmeister ist man doch auch noch Mensch, der auch seine Pflichten und Rechte hat.

Wie ersichtlich muss die Cincinnatier Lehrerschaft bei solcher Parforcebildung rapide an Weisheit und Verstand, also an geistigem Gehalte zunehmen, so dass die pekuniäre Gehaltsaufbesserung damit gar nicht Schritt halten kann.

In anderer Beziehung schreiten wir hier im Schulwesen neuerdings auch fort, vielmehr anderen Städten nach, und zwar dadurch, dass wir mit Beginn des neuen Schuljahres für das 7. und 8. Schuljahr den Handfertigkeitsunterricht eingeführt haben. Als

Experiment und weil noch nicht genügend Geld dafür vorhanden ist, wird das Fach vorläufig nur in einigen Schulen der inneren Stadt unterrichtet, woselbst die Knaben nun eine Stunde pro Woche munter hobeln und sägen und die Mädchen nähen und kochen. Hoffentlich wird die für Cincinnati längst benötigte Neuerung recht bald allgemein eingeführt werden, wenn auch einige kurzsichtige Gewerkschaftszünftler in engherziger Konkurrenzfurcht dagegen eifern mögen.

In der regelmässigen Versammlung des deutschen Lehrervereins am 7. Oktober hielt Dr. Morgenstern einen sehr interessanten Vortrag über Schulhygiene. In derselben Sitzung wurde auch beschlossen, im Laufe des Winters, womöglich schon vor Weihnachten, für die Mitglieder und Freunde des Lehrervereins wiederum ein gemeinsames Abendessen, verbunden mit geselliger Unterhaltung und Tanz, zu arrangieren. Im Monat Februar soll der 50. Todestag Heinrich Heines würdig gefeiert werden. Mit den Vorbereitungen für beide Veranstaltungen wurde der Vorstand des Vereins, an dessen Spitze dieses Jahr Kollege Benno Damms steht, betraut.

Am 12. Oktober wurde J. L. Zeinz, der älteste und langjährigste Musiklehrer an unseren öffentlichen Schulen, plötzlich vom Tode dahingerafft. Herr Zeinz befand sich am Morgen des genannten Tages gerade auf dem gewohnten Wege zur Schule, als er, während er auf die Strassenbahn wartete, von einem Gehirnschlag getroffen wurde, der seinem Leben ein jähes Ende setzte. Dem Verstorbenen, der hier 35 Jahre lang mit seltener Gewissenhaftigkeit und Hingebung und darum schönem Erfolge Musikunterricht erteilte, werden seine Kollegen und seine zahlreichen einstigen Schüler ein treues Andenken wahren. —

Der Damenzirkel des „Cincinnatier Liederkranz" hat in seiner letzten Sitzung, auf Anregung von Frau Dr. Fick, dem Deutschamerikanischen Lehrerseminar $15.00 aus seiner Kasse zum Geschenk gemacht mit dem Beschluss, alljährlich eine solche Schenkung zu wiederholen. Mögen andere deutsche Vereinigungen hier und anderwärts diesem lobenswerten Beispiele bald folgen!

E. K.

Milwaukee.

Alle Schulen, öffentliche sowohl wie private, sind wieder im Gange und es wird mit Eifer, Lust und Liebe gelehrt und gelernt. Unsere städtischen Schulen haben die Schulbehörde betreffs der Zunahme der Schülerzahl etwas enttäuscht. Man hatte einen grossen Zuwachs erwartet, manche sogar bis zu 40,000; doch die Zahl der eingeschriebenen Schüler in der ersten Woche nach der Eröffnung war nicht höher als zwischen 33—34,000. Vielleicht hat die Zunahme der Schüler in den Kirchen- und Privatschulen etwas damit zu tun. In den katholischen Schulen will man jetzt die schon früher bestimmte Regel streng durchführen, dass alle Katholiken ihre schulpflichtigen Kinder zwei Jahre lang in katholische Schulen schicken müssen; ebenso sind die Mitglieder der lutherischen Gemeinden verpflichtet, ihre Kinder in die lutherischen Gemeindeschulen zu schicken, und zwar bis zur Konfirmation, d. h. während der ganzen Schulzeit. Diese Kirchen- und Privatschulen nehmen nun der Stadt einen grossen Teil der Kosten für den Bau und die Unterhaltung der städtischen Schulen ab; denn die Stadt kann kaum Unterkunft und Raum genug für die Kinder schaffen. Sobald ein neues Schulhaus gebaut ist, so ist es auch schon überfüllt, und Baracken und sogar Kellerräume müssen noch immer in Anspruch genommen werden. Nun denke man sich die 20 bis 25,000 Kinder dazu, welche in den Privat- und Kirchenschulen sind, wo würde die Stadt Raum und Geld hernehmen für alle Schulen! Und dann wollen wir Deutsche doch auch nicht vergessen, dass diese Schulen recht eigentlich die Stätten sind, wo deutsche Sprache, Sitten und Wesen gelehrt und gepflegt werden. So lange und nur so lange, als deutsche Kirchen und Schulen hier im Lande bestehen und gepflegt werden, so lange werden auch deutsche Sprache, Sitten und Gebräuche hier bestehen, und nicht länger.

Supt. Pearse ist ein Fortschrittsmann. Er will den Nutzen und Gebrauch der Schulgebäude erweitern und verallgemeinern, und zwar für die Kinder sowie für die Bürger im allgemeinen. Er wünscht, dass jede neue Voll- oder Distriktschule im Erdgeschoss mit einem grossen Schwimmbassin versehen werde, in dem die Schüler Gelegenheit zum Schwimmen und zugleich Schwimmunterricht erhalten können, und natürlich unentgeltlich. Das ist eine gute Idee, und auch nichts neues mehr; so viel ich weiss, hat man das schon in Berlin und auch hier schon in einigen Städten. Cleanliness is next to Godliness. Sodann will er nach dem Schluss der Schulstun-

den die Hallen in den Schulen für den Gebrauch der Bürger an den Abenden zu Versammlungen, Vorträgen und Besprechungen geöffnet wissen, und zwar ohne jedesmalige Anfrage bei der betreffenden Schulbehörde. Das ist ein ebenso guter Gedanke, denn die Schulgebäude gehören den Bürgern, welche sie bezahlen müssen durch die Steuern, und sollten auch zu ihrem Gebrauche geöffnet werden. Sodann verlangt er auch bei jeder Schule einen entsprechend grossen Spielplatz und zwar für Knaben und Mädchen gesondert.

Unsere Jugend hier in Amerika emanzipiert sich. Neulich hielt unsere Schuljugend in unserem Washington Park eine Massenversammlung ab zur Besprechung und Annahme von Resolutionen und Beschlüssen, worin die Parkbehörde ersucht wird, dafür zu sorgen und dahin zu wirken, dass in den öffentlichen oder städtischen Parks genügend grosse Spielplätze angelegt und für die Schuljugend reserviert werden, und zwar für alle Art Leibesübungen und Bewegung im Freien. Die Versammlung, welche von Tausenden von Schulkindern besucht wurde (es war an einem Samstag) nahm einen recht ruhigen und ordentlichen Verlauf. Ein junger Anwalt wurde als Vorsitzer erwählt. Er hielt eine kurze Ansprache, in welcher er Zweck und Ziel der Versammlung mitteilte und sodann die schon verfassten Beschlüsse vorlegte, welche natürlich einstimmig angenommen wurden. Supt. Pearse, welcher auch anwesend war, hielt dann eine Ansprache an die Kinder, in welcher er ihnen versprach, dahin zu wirken bei der Behörde, dass man ihren Wünschen willfahre. Zugleich lobte er ihr ruhiges und gesittetes Benehmen.

A. W.

Wisconsins neuestes Schulgesetz. Milwaukee has wieder einmal einen neuen Schulrat. Das neue Schulgesetz, das ausser Milwaukee alle anderen erstklassigen Städte Wisconsins betrifft, ist ein umfangreiches Schriftstück von fünftausend Worten und würde bei unverkürzter Wiedergabe acht Seiten kleinsten Druckes der P. M. bedecken. Der neue Schulrat besteht aus zwölf Mitgliedern, von denen immer vier zweijährlich am ersten Dienstag im April von allen Bürgern gewählt werden.

Ein amerikanischer Schulmann hat kürzlich bemerkt, dass nach seiner Meinung ein „idealer" Schulrat aus sieben Mitgliedern bestehen müsse. Ein solcher Rat sei weder zu gross noch zu klein und könne an gemütlicher Tafelrunde mit dem Superintendenten über das Wohl und Wehe der Schulen sprechen. An dem Massstabe jenes Mannes gemessen, ist der neue Milwaukeer Schulrat nicht ganz „ideal', aber Milwaukees Schulsuperintendent Carroll G. Pearse darf mit der Dutzendzahl gegenüber der Dreiundzwanzig des alten Schulrates schon recht zufrieden| sein. Jedenfalls sind die Aussichten des Superintendenten, die Schulen, für deren Zustande er verantwortlich ist, in seiner Weise zu führen, viel günstiger unter dem jetzigen Schulrat als unter den früheren Verhältnissen, wenn die Dreizehn der Tafelrunde auch gezwungen sein sollten, die Stühle etwas zusammenzurücken.

Die Befürworter des neuen Schulgesetzes haben viel Gewicht darauf gelegt, dass durch die Neuerunng die Schulen politischen Einflüssen entzogen würden, aber bereits am Tage nach der Ernennung der ersten Milwaukeer Zwölf durch die Kreisrichter, wie das Gesetz vorschreibt, hatten die täglichen Zeitungen heraus, dass der neue Schulrat fast ganz den sogenannten „Half-breeds", dem La Follette-Flügel der Republikaner Wisconsins, angehört. Aus diesem Umstande einen Schluss auf die Wirksamkeit des neuen Gesetzes ziehen zu wollen, wäre indessen voreilig, da das Volk ja erst in zwei Jahren zum ersten Male die Gelegenheit erhält, sich seine Vertreter in Schulangelegenheiten selbst zu wählen. Vielleicht erinnert sich der gesunde Sinn des Volkes dann einiger Mitglieder des alten Schulrates, die vor den Augen der Kreisrichter keine Gnade gefunden haben. Der Tüchtigsten einer war unbestritten Herr Dr. Kissling. Er hat sich durch sein bestimmtes, energisches Vorgehen im Schulrat um das Deutschamerikanertum Milwaukees ganz besondere Verdienste erworben und verdient es, durch eine Wahl geehrt zu werden.

Zu wünschen wäre ebenfalls, dass die Bestimmung des neuen Gesetzes, nach welcher Schulsekretär und Schulsuperintendent eine Untersuchung zugestanden wird, ehe deren Absetzung erfolgen kann, in liberaler Weise ausgelegt und auf alle Lehrer ausgedehnt werde. Dass dieses Recht jedem Lehrer nicht ausdrücklich zugestanden wird, ist einzig und allein Schuld der Lehrer selbst, denn ohne Kampf wird sich der Lehrer in diesem Lande ebenso wenig eine sichere, geachtete Stellung erringen können, wie

anderswo in der Welt. Das Gesetz schreibt vor, dass der Superintendent auf drei Jahre angestellt werden muss. Warum nicht auch der Lehrer? Das kommt daher, dass in vielen Köpfen unserer städtischen Schulbehörden der wirkliche Lehrer erst mit dem Prinzipal und dem Superintendenten anfängt. Die Milwaukeer und Wisconsiner Lehrervereinigungen haben sich wieder einmal eine gute Gelegenheit entschlüpfen lassen! **P. G.**

New York.

Verein deutscher Lehrer für New York und Umgegend. Der Verein hatte unter der Ungunst der Verhältnisse im letzten Jahre etwas gelitten, scheint jedoch wieder zu erstarken. Die erste Sitzung im neuen Vereinsjahr fand am ersten Samstag des Oktober, nachmittags 4 Uhr im Café Boulevard statt. In den Vorstand wurden gewählt H. v. d. Heide, New York, Vors., Tombo d. Ä., Stellv. Vors., T. Voelkel, Schriftführer, H. J. Boos, Schatzmeister, A. Remy, Columbia, und E. F. Kayser, Normal College, Beisitzer. Auf Antrag von H. Goeppert (New York) sollen die vielen säumigen Mitglieder aufgefordert werden zu erklären, ob sie ihren Verpflichtungen nachkommen und ferner dem Verein angehören wollen. A. Kern machte ausführliche Mitteilungen über den Vereine deutscher Gesellschaften von New York, die deutschen Tage in Indianapolis und (29. Okt. d. J.) in New York, sowie über den Fall Goebel. In der November Sitzung will E. M. Wahl einen Vortrag halten.

T. Voelkel, Ph. D.

II. Umschau.

Vom Lehrerseminar. In den Tagen vom 4. bis 7. Oktober weilten die Herren B. A. Abrams und Max Griebsch als Delegaten des Lehrerseminars zur dritten Konvention des Deutschamerikanischen Nationalbundes in Indianapolis. Über diese Tagung wird an anderer Stelle in diesem Hefte berichtet.* Herr Bürgermeister Adolf Lankering von Hoboken, der an die Spitze eines Agitationskomitees zu Gunsten des Seminars bereitwilligst getreten war, besuchte Milwaukee, um sich persönlich von dem Stand der Dinge zu überzeugen. Er nahm an einer Sitzung des Vollzugsausschusses teil und erhielt dort die Gelegenheit zur Ausführung seines Vorhabens. Das Resultat der Unterredung war, dass das Seminar einer Vergrösserung seines Stammkapitals um $100,000 bedürfe, wenn es seinen gegenwärtigen Verpflichtungen ohne weitere Fehlbeträge nachkommen und an seinen Ausbau — Schaffung eines vierten Jahreskursus — gehen soll, der sich von Jahr zu Jahr als immer notwendiger erweist. Bürgermeister Lankering ist ein klar denkender Kopf. Er scheut sich vor der Aufgabe nicht, die vor ihm liegt, und wir dürfen hoffen, dass diese neue Agitation in Verbindung mit der vom Lehrerbunde und dem Lehrerseminar ins Leben zu rufenden segensreiche Früchte für die einzige nationale Anstalt des Deutschtum, in unserem Lande tragen wird.

* Leider muss dieser Bericht wegen Raummangels zurükgelegt werden. D. R.

Der deutsche Unterricht in Milwaukee. In den von dem neu ernannten Schulrat Milwaukees (siehe Korrespondenz) in seiner Versammlung am 3. Oktober angenommenen Regeln befindet sich ein Passus, dessen Durchführung für die Stellung des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen von der grössten Bedeutung ist. Er lautet wie folgt:

> "Instruction in the German language will be given in all the grades between the kindergarten and the high schools. It should be assumed hereafter, as classes are formed to begin this study, that parents wish their children to study German unless the parents notify the principal of the school to the contrary. Pupils shall not be held back from promotion through failure to study German or to obtain a passing mark in it. Pupils who study German and who obtain in it a standing not less than 70 per cent, shall be entitled to promotion without question when their standings are not below 70 per cent in more than two other studies, and not below 60 per cent in either of those studies, provided the excess of standing in German above 70 per cent is not less than the total deficiency of standing below 70 per cent in the other two studies."

Den Verfassern dieses Abschnittes — wie wir hören, ist Sup't Carroll G. Pearse selbst der intellektuelle Urheber

desselben — gebührt volle Anerkennung für die Stellung, die sie dem deutschen Sprachunterricht anweisen. Dieser ist nunmehr den anderen Unterrichtsfächern gleich gestellt, wenigstens soweit sein Einfluss auf die Versetzung der Schüler in höhere Klassen in Betracht kommt, ja er vermag sogar einem in anderen Fächern schwachen Schüler die Versetzung zu erleichtern. Diese Vorschrift wird dazu dienen, die Abnahme der Schülerzahl in den oberen Klassen zu verhüten; da diese besonders ihren Grund darin hatte, dass die Schüler aus Furcht, in anderen Fächern heruntergesetzt zu werden, in den oberen Klassen das Deutsche fallen liessen. Dass man von allen Kindern die Teilnahme am deutschen Unterricht erwartet, bis eine gegenteilige Äusserung von seiten der Eltern erfolgt, ist ein anderes Mittel, so manchen Schüler dem Deutschen zuzuführen und zu erhalten.

Bücherschau.

I. Jugendschriften-Verzeichnis.

Die „Jugendschriften-Warte", Organ der vereinigten deutschen Prüfungs-Ausschüsse für Jugendschriften, veröffentlicht in ihrem Oktoberhefte die im Laufe des Jahres neu angenommenen Jugendschriften, die sie als Weihnachtsgaben für die Jugend für geeignet hält. Das volle Verzeichnis erschien soeben und ist bei S. G. Carstens (Altona/Elbe, Blumenstr. 7) zu beziehen. Der Preis beträgt für 100 Stück 0.65 M.

Wir geben den Lesern der P. M. eine Auswahl der für unsere Jugend passenden Schriften als Ergänzung zu den im dritten und fünften Jahrgange der P. M. veröffentlichten Verzeichnissen. Bei Benutzung gelten die dort bereits gegebenen Winke: Die Altersgrenzen sind für deutsche Kinder berechnet und müssen bei uns, entsprechend der sprachlichen Entwickelung der Kinder hinausgeschoben werden. Vor dem Preise ist in Klammern der Verlag bezeichnet. Bei Bestellung durch hiesige Buchhandlungen wird es ratsam sein, den Verlag anzugeben, um den Bezug der Bücher zu erleichtern.

I. Für die Kleinen.

1. Pletsch, Oskar, Wie's im Hause geht, — nach dem Alphabet m. Holzschn. (Loewe, Stuttgart). 1,50 M.
2. Richter-Bilder. (12 Holzschn.) (Wiegand).

II. Vom 8. Jahre an.

3. Andersen, Märchen. I. Auswahl v. Fr. Wiesenberger. Ill. v. O. Grill. (Linz, Lehrerhausverein). 0,85 M.
4. Bechstein, Märchen. Herausgegeben von Fraungruber. Farbig ill. v. Fahringer. (M. Gerlach-Wien.) 1,50 M.
5. Dannheisser-Diez. Miaulina, (Märchen, farbig ill.) (Schafstein-Köln). 3 M.
6. Konrad, Neues Märchenbuch (Bld. v. Suhr). (Fr. Ebbecke, Lissa i. P.) M. 1,20.
7. Lohmeyer, fünfzig Kinderlieder mit 50 Bildern (Vobach u. Comp.-Berlin.) 3 M.
8. Reinick, Gedichte, Erzählungen und Märchen. Ausg. von der Dresdener Jugendschriften - Kommission. Bld. v. L. Richter und seiner Schule. (A. Köhler-Dresden.) 2 Bd. à 0,70 M.

III. Vom 10. Jahre an.

9. Dähnhardt, Deutsches Märchenbuch II (L. Teubner.) 2,20 M.
10. Fraungruber, Aus der Wandermappe. (Erz. und Ged.) (Pichler-Wien.) 0,70 M.
11. Gnauck-Kühne, Goldene Früchte aus Märchenland. Bld. v. Fr. Stassen. (v. Halem-Bremen). 2,80 M.
12. Kotzde, Deutsches Weihnachtsbüchlein I. (Gedichte.) (B. J. Räde.) 0,60 M.
13. Lohmeyer, Deutsche Jugend. (Erz., Ged. etc.) I. u. II. Bd. (Loewe, Stuttg.) à M. 2,50.
14. Mordtmann, Die Insel Zipangu (Märchen.) Bld. v. H. Braune. (Schmitt & Spring, Leipzig.) M. 6.
15. Musäus, Legenden von Rübezahl. (Schafstein, Köln.) M. 1.
16. Nathusius, Alte Märchen. Bilder v. Fikentscher. (Gebauer & Schwetschke, Halle.) M. 1,20.
17. Scherer, Rätselbuch für Jung und Alt. (Braun u. Schneider-München.)

IV. Vom 13. Jahre an.

18. Becker, Auf der Wildbahn. (Ferien-Abenteuer.) Ill. (Trowitzsch & Sohn, Berlin.) M. 7.
19. Bendel, Vogelwanderleben. (Mit 14 Holzschn.) (Manz, Renegsburg.) M. 1,70.
20. Donath, Physikalisches Spielbuch für die Jugend. (Vieweg u. Sohn-Braunschweig.) 4 M.
21. Ehlers, Im Sattel durch Indo-China. (Paetel, Berlin.) 2 Bd., M. 1,25 à Bd.
22. Freudenberg, Was der Jugend gefällt. (Gedichte.) (Köhler-Dresden.)
23. Hensel, Naturgeschichte für Kinder. Illustriert (Hirzel-Leipzig.)
24. Musäus, Die Nymphe des Brunnens (Märchen). Farb. ill. v. Taschner. (Gerlach, Wien.) M. 1,50.
25. Rademacher, Aus Deutschlands Urzeit und Vorzeit. (Bertelsmann, Gütersloh.) M. 0,70.
26. Rademacher, Aus der Zeit der Völkerwanderung. (Bertelsmann-Gütersloh.) M. 0,70.
27. Richter, Aus der Dichtung und Sage. (Herausgeg. v. G. Scherer.) (Verse mit Holzschn. v. L. Richter.) (A. Dürr-Leipzig.)
28. Sammlung neuerer Gedichte. (Selbstverlag der Elberfelder Jgdschr.-Vg.) M. 0,20.
29. Schaching, Auf Russlands Eisfeldern. (Erz.) (Manz, Regensburg.) M. 1,35.
30. Scharrelmann, Aus Heimat und Kindheit u. glückl. Zeit. (Erz.) (Janssen, Hamburg.) M. 1,50.
31. Swift, Gullivers Reisen nach Lilliput und Brobdingnag. (Schafstein, Köln.) M. 1.
32. Troll, Deutsches Weihnachtsbüchlein II. (Erzählungen.) (B. J. Rade.) M. 0,60.
33. Weber, E., Der deutsche Spielmann. (Ged., Märchen und Erz.) Farbig ill. à Bd. 1. M. (Callwey-München.) 8. Legenden, ill. v. Stroedel. 9. Arbeiter, ill. v. Erler. 10. Soldaten, ill. v. Erler. 11. Sänger, ill. v. Röhm. 12. Frühling, ill. v. Volkmann. 13. Sommer, ill. v. Steppes. 14. Herbst, ill. v. Biese. 15. Winter, ill. v. Biese.
34. Weitbrecht, Deutsches Heldenbuch. (Sagen.) Illustriert. (Union, Stuttg.) M. 5fl
35. Wyss, Beim Alten auf der Insel. (Füssli-Zürich.)
36. Lieder und Bilder für jung und alt. (Fischer u. Franke-Düsseldorf.) M. 2.

V. Für die reifere Jugend.

37. Biedenkapp, Aus Deutschlands Urzeit. (B. H. Paetel.) M. 1,50.
38. Brögger u. Rolfsen, Fritjof Nansen. (B. Fussinger.)
39. Dickens, Das Heimchen am Herd. (Bern, Verein für Verbreitung guter Schriften.)
40. Eichendorf, Gedichte. Farbige Bilder von Horst-Schulze. (Gerlachs Jugendb.) M. 1,50.
41. Engelmann, Germaniens Sagenborn. Illustr. (Neff, Stuttg.) M. 8.
42. Frommel, O du Heimatflur. (Aus Fr. Jgd.) (Steinkopf-Stuttgart.)
43. Gaebler, Heroen der Afrikaforschung. (L. Reisland.) M. 5.
44. Heims, Auf blauem Wasser. III. (Westermann-Braunschweig.) M. 10.
45. Houssay, (übers. v. Marshall.) Tiere als Arbeiter. (Seemann, Leipzig.) M. 3.
46. Kompert, Christian und Lea. (Wiesbaden, Volksb.)
47. Schwab, Die schönsten Sagen des kl. Altertums. (Bertelsmann.)
48. Seidel, Der Rosenkönig. (Cotta.) M. 0,40.

II. Eingesandte Bücher.

Aus dem Verlage von Ernst Wunderlich in Leipzig:

Naturbeobachtungen. Aufgabensammlung und Anweisung für planmässige Naturbeobachtung in der Volksschule. Von Dr. Richard Seyfert, Seminaroberlehrer in Annaberg im Erzgebirge. Dritte, verbesserte Auflage. Preis M. 1.20. 1905.

Bewusstes Deutschtum. Weg zur bodenständigen Kultur, Bausteine und Streiflichter von Emil Pilz. Preis M. 1.40. 1905.

Das Leben unseres Heilandes. Für Schule und Haus im Wortlaut der Evangelien nach seinem geschichtlichen Verlaufe einheitlich dargestellt von S. Bang, Kgl. Bezirksschulinspektor im Dippoldswalde. Mit einem Christusbilde und einer Karte von Palästina. Zweite erweiterte Auflage. 1906. Preis 60 Pf.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VI. Dezember 1905. Heft 10.

Die Weihnachtstanne.

Von **Johannes Trojan.**

Es ist ein Baum im Tannenwald
Gar reizend anzusehn,
Wo kleiner Vögel Sang erschallt
Und bunte Blumen stehn.

Des Baums Gezweige, wie so reich
Hat sie der Lenz bedacht!
Die Spitzen schimmern Kerzen gleich
In neuen Grünes Pracht.

Eichkätzchen lässt da gern sich schaun,
Es pflegt auch in die Näh
Des Baumes sich heranzutraun
Einmal ein schüchtern Reh.

Oft unterm grünen Zweiggezelt
Spielt muntrer Kinder Schar,
Und manche Tannennadel fällt
Auf goldnes Lockenhaar.

Doch Winter wird's, und überschneit
Steht da der Wald so still.
Da kommt die liebe Weihnachtszeit,
Die Freude wecken will.

Was für ein Wunder, sieh, geschieht:
Die Bäume wandern aus,
Und einer nach dem andern zieht
In froher Menschen Haus.

Und wo ein Baum bleibt drinnen stehn,
Erfreut er und entzückt,
So reizend ist er anzusehn,
Von Mutterhand geschmückt.

Der Zweige Spitzen glänzen nicht
Mehr in des Frühlings Grün,
Dafür erscheint der Kerzen Licht,
Die auf den Zweigen glühn.

Und wo der Baum sich hingestellt,
Spielt muntrer Kinder Schar,
So manche Tannennadel fällt
Auf goldnes Lockenhaar.

O Weihnachtsbaum, du bringst herein
Ins Haus uns welche Pracht!
Mit dir kommt Sommersonnenschein
In dunkle Winternacht.

Sudermann und Hauptmann.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Eine Buchbesprechung.

I.

"Studies in Modern German Literature," benennt Otto Heller, Professor an der Washington Universität zu St. Louis sein Buch, welches einer besonderen und tiefer in den Inhalt eindringenden Besprechung würdig ist. Kein Gelehrtenwerk, so bezeugt der Verfasser selbst, und wir können nur sagen: Gottseidank, kein Gelehrtenwerk, sondern ein Buch, welches durch klare Sprache, vortrefflichen Gedankeninhalt und planmässige Anordnung des bedeutenden Stoffes dem Laien ein willkommener Führer in ein Gebiet der neuesten deutschen Literatur zu sein bestimmt ist, ohne dass es darum aufhört, durch seine bei aller Objektivität individuelle Auffassung und Behandlung des Stoffes, auch den Fachmann aufs kräftigste anzuregen. Drei längere Abhandlungen setzen das Buch zusammen. Die zwei ersten, mit deren Besprechung wir es vor allem zu tun haben, behandeln die zwei bedeutendsten modernen Dramatiker Deutschlands, Sudermann und Hauptmann, während der dritte Aufsatz der Frauenschriftstellerei gewidmet ist.

Der Verfasser geht zunächst von dem Dualismus entgegengesetzter oder sich ergänzender Naturen aus, der wie ein roter Faden die Geschichte der deutschen Literatur durchzieht. Wir finden denselben zuerst in den Dichtern des Heliand und des Evangelienbuches, dann in Wolfram und Gottfried, in Klopstock und Wieland, in Schiller und Goethe, und in vielen anderen, die der Verfasser nach bestimmten Einteilungsgründen zusammenpaart. So erscheinen auch Sudermann und Hauptmann im grossen und ganzen als entgegengesetzte Naturen; freilich sind es nicht die Gegensätze von Objektivität und Subjektivität, von Idealismus und Realismus, von Deduktion und Induktion, die sich hier zeigen; es ist nach der Ansicht des Verfassers der Gegensatz einer mehr weiblichen und einer eminent männlichen Natur. Hauptmann besitzt infolge seiner Fähigkeit, dem leisesten Antriebe nachzugeben und so zu reproduzieren, ein weibliches Talent, welches sich stellenweise zum Genie erhebt; Sudermann besitzt eine robuste männliche Natur; was ihm aber an Feinheit abgeht, das ersetzt er durch grössere Kenntnis des äusseren Lebens.

Nachdem so der Verfasser den Grundunterschied in der dichterischen Anlage beider Männer festgestellt hat, wendet er sich jedem getrennt zu. Sudermann ist in seinen Augen nicht der Realist im vollen Sinne des Wortes; versagt er doch nie dem Schriftsteller das Recht, seine eigenen Lebensansichten, seine selbst aufgebaute Philosophie auszusprechen, und so dem äusserlich-objektiven ein innerlich-subjektives Element gegenüberzustellen. Er ist Weltmann in seiner Auffassung der Gesellschaft, Kosmopolit im weiteren Sinne; jedoch verbindet sich mit diesem Weltbürgertume ein starkes Gefühl für nationale Eigenart. In seinen Ansichten ist er grossstädtisch, offenherzig und liberal; in seinen Sympathien und Antipathien ausgesprochen. Gegen Motive ist er misstrauisch, besonders gegen solche, welche stereotyp wie eine Krankheit von einer Generation zur andern sich fortschleppen, aber er greift das Ideal als solches nicht an. Er ist Pessimist, aber nur für die Gegenwart und für die Vergangenheit, nicht für die Zukunft. Er glaubt nicht an die unbedingte Macht des Gewesenen und Seienden über das Werdende. Eine Tat kann zwar nicht ungeschehen gemacht werden, aber es gibt eine Versöhnung für das Vergangene, ein siegreiches Hervortreten aus dem Banne desselben. Unfruchtbare Reue freilich gilt ihm nichts; die Welt will durch Taten, nicht durch Tränen gerührt werden.

In seinen Dramen schildert Sudermann mit Vorliebe den Kampf ganzer Gesellschaftsschichten. Es ist der ewige Konflikt zwischen dem fromm am Alten hängenden Konservatismus und den gebieterischen Forderungen einer neuen Ära. Es ist der Klassenkonflikt, bei dem die Individuen in zweiter Linie stehen: Aristokratie und Bürgertum, Reichtum und Proletariat, Soldat und Zivilist, sowie als eine Eigenschöpfung Sudermanns der Gegensatz zwischen Vorderhaus und Hinterhaus. Jede Klasse bildet eine Kaste, die nächste nicht verstehend, von ihr nicht verstanden. Dieser Anlage entsprechend, zerfallen auch die Charaktere Sudermanns in zwei Klassen: die Aktiven und die Passiven, die Treibenden und die Getriebenen, Hammer und Ambos. Auf welche Seite sich die Sympathie des Dichters richtet, ist leicht zu erkennen. Er verzeiht vieles dem Menschen, der trotz Irrtum und Vergehen sich eine ausgesprochene Individualität erhalten oder errungen hat, denn jeder Charakter hat im Grunde recht. Von Übermenschentum und Decadence hält sich Sudermann gleich fern. Er ist taub gegen die Radomontaden des einen wie gegen den Ohnmachtsschrei des andern, der nur den Grundsatz kennt: Das geht über meine Kräfte; das Schicksal ist stärker als ich. In dieser Auffassung von Leben und Schicksal zeigt sich die von Heller betonte männliche Seite in der Dichternatur Sudermanns.

Vom abstrakten Klassenkonflikt, den Sudermann zuerst in dem seinen Ruhm begründenden Drama „Die Ehre" behandelt, geht er allmäh-

lich zum konkreten über. Es ist der Konflikt stark ausgeprägter und demnach widerstreitender Naturen, welche, wie Magda in der „Heimat," immerhin noch eine besondere Klasse, eine Epoche, eine Weltanschauung darstellen. Als dritte Klasse können wir jene Dramen ansehen, wo der Dichter Gestalten schildert, die bei souveränem Unabhängigkeitsdrang von souveränster Selbstlosigkeit und Selbstentäusserung erfüllt sind. Ihre Typen sind ein Johannes, eine Marikke im „Johannesfeuer," und bis zu einem gewissen Grad Beate in „Es lebe das Leben."

Jedes der Dramen Sudermanns, und es werden deren nicht weniger als fünfzehn behandelt, unterzieht Otto Heller einer kritisch-ästhetischen Analyse. Der Gang der Handlung ist dabei in kurzen Zügen, aber mit grossem Geschick wiedergegeben, so dass der Lesende kaum in Gefahr ist, den Faden zu verlieren. Der deutsche Leser des Buches hat freilich einen grossen Vorteil voraus vor seinem amerikanischen Kollegen, denn auch hierzulande, speziell in Städten wie Milwaukee, St. Louis und New York, hat er Gelegenheit, die meisten Dramen Sudermanns und Hauptmanns durch zum Teil vortreffliche Bühnenaufführungen kennen zu lernen. Die Vereinigten Staaten aber, wenn man das deutsche Element unberücksichtigt lässt, stehen den literarischen Erscheinungen Europas fast noch fremd gegenüber. Die traditionelle Abneigung gegen alles „Fremde," wie sie hier und in England herrscht, bringt es mit sich, dass auch von den Dramen der beiden Dichter nur jene hier Boden gefasst haben, wo die Charaktere mehr konventionellen Typus als ausgeprägte Individualität besitzen. Meistens sind es nicht einmal gute Übersetzungen, in denen diese Werke erscheinen, sondern sogenannte Adaptionen von fraglichem Wert, die nur darum von ihren Sudelköchen geschaffen und vom Publikum goutiert werden, weil sie einzelnen Schauspielerinnen eine Paraderolle bieten.

Günstiger, wie gesagt, steht die Sache für uns, die wir die Dramen in ihrer Urgestalt zu sehen bekommen, und bei denen nicht das Gefühl des Fremdartigen einer richtigen Wertschätzung im Wege steht. Wir können dem geistreichen Buche Hellers nicht bis in alle Einzelheiten folgen, und so müssen wir, nicht ohne Bedauern, uns darauf beschränken, seine Ansichten über jene Dramen wiederzugeben, die hierzulande durch Aufführungen bekannt sind.

Man kann wohl sagen, dass das erste grosse Drama Sudermanns, „Die Ehre," auch heute noch einen starken dramatischen Erfolg findet. Der Mittelpunkt des Stückes ist der Graf Trast, eine Paraderolle für alle Charakterspieler. Er ist, wie vielfach behauptet wird, der Träger Sudermannscher Philosophie, die ihre Satire gegen die engherzige Auffassung von „Ehre" richtet. Wer Schopenhauers Abhandlung gelesen hat mit ihren drei Abteilungen: „Was wir sind, Was wir haben, Was wir vorstel-

len," der wird sich freuen, die lebenswahren Ansichten des Philosophen in bühnenwirksamer Form wiedergegeben zu sehen. Wie in der „Ehre" der Graf Trast, so ist in der „Heimat" eine Frau dazu bestimmt, die Philosophie Sudermanns zu exponieren. Magda tritt weniger sophistizierend als ihr aristokratischer Kollege, aber mit gleicher Energie für ihre Weltanschauung ein. „Ich bin ich, und ich darf mich nicht verlieren." In diesen Worten Magdas predigt Sudermann das Evangelium des absoluten Individualismus.

Alles strebt nach dem Glück; jeder such es nach seiner Weise, für jeden ist es das letzte Ziel alles Wünschens und Sinnens, für jeden ist es etwas anderes. Ist es das „Glück im Winkel," fern von der Welt und ihrem treibenden Verlangen? Auch hier spielt sich der Seelenkampf ab zwischen Naturen, welche verschiedenen Welten angehören. Die Heldin widersteht der Versuchung, wohl aber mehr, weil sie für den Mann, den sie im geheimsten liebt, Verachtung fühlen muss. Sie begnügt sich mit dem Glück im Winkel; aber ob es ein wirkliches Glück ist, ob sich dieser nach aussen sanft abgetönte, nach innen so leidenschaftliche Charakter mit der Existenz an der Seite eines guten, aber allzu einfachen Mannes begnügen wird, diese Frage lässt der Dichter offen, und unbefriedigt verlässt der Zuschauer das Theater.

Ist das Leben selbst das Glück? „Es lebe das Leben," das sind die letzten Worte Beatens, als sie den Todesbecher leert. Sie ist erfüllt von dem alldurchdringenden Willen zu leben, den auch das Gewissen nicht zu unterdrücken vermag; und doch ist diese ausgesprochene Lebenskünstlerin ohne Zaudern bereit, das Leben hinzuwerfen, um dem, den sie liebt, die Quelle aller Lebensfreuden zu erschliessen. Jeder hat ein Anrecht auf das Glück. Wo starre Konvenienz, alteingewurzelte Vorurteile die Pforte zu ihm verschliessen, da stiehlt man es sich. „Meine Mutter stiehlt, so stehle auch ich," ruft Marikke im Johannisfeuer aus. Es weht eine seltsame, den Sinn alsbald gefangen nehmende Atmosphäre durch dieses Drama. Ein Stück Heidentum wohnt ja in allen, die nicht philisterhaft von dem Einerlei des Alltagslebens eingeengt sind. Nur einmal frei sein, nur einmal alles sein zu dürfen, was man ist! Mit den Johannisfeuern, die auf allen Höhen aufleuchten, entbrennt auch das Verlangen einer leidenschaftlichen Seele. Aber Marikke stiehlt das Glück nur in Gedanken; stärker als Beate entsagt sie, ohne genossen zu haben.

Noch einmal behandelt Sudermann den grossen Konflikt zwischen dem was war und dem was ist, in seinem Drama „Der Sturmgeselle Sokrates." Es ist das disharmonische Grabgeläute, mit dem der Idealismus des Jahres 48 eingesargt werden soll. Kein Werk Sudermanns hat so viel Anfechtung erfahren wie dieser Sturmgeselle. Hat der Schriftsteller das Recht, die Ideale anzugreifen, die, so schemenhaft sie sein mögen,

einst ein ganzes Volk gehegt hat? Der Gegensatz mag dramatisch sein, die Behandlung ist jedenfalls undramatisch. Gestalten wie der Sturmgeselle Sokrates und seine Gesinnungsgenossen sind im ernsten Drama unmöglich, in der Farce würden sie tragikomisch wirken. Auch hier in Milwaukee wurde das Schauspiel ungünstig aufgenommen, wenn es auch nicht die Opposition erweckte wie in Deutschland. Ein Fehlschlag wie dieser ist zu bedauern, doch hat er bei dem sonstigen Reichtum Sudermanns nicht viel zu bedeuten. Sowohl er als sein Gegenpart Hauptmann haben wiederholte Wandlungen durchgemacht, und wiederholt sind sie zurückgekehrt zu dem, was nicht nur in den Augen der Welt, sondern auch in ihren eigenen Augen als das Beste erscheinen muss, was sie geschaffen haben.

Mit wenigen Worten wollen wir das Charakterbild Sudermanns abschliessen, wie Otto Heller es uns entrollt. Sudermann ist einfach in seinen Fundamenten, direkt in seinen Zielen, einschneidend und selbst lapidar in seiner Form. Es ist eine Kunstmethode, die auf den Schultern einer starken Persönlichkeit ruht. Er schafft aus dem Gewissen und dem starken Temperament des Künstlers. Jedes Werk, sei es Novelle oder Drama, ist der Träger einer bestimmten Idee, die er mit einer pädagogisch zu nennenden Kraft zu Ende führt. Im Schaffen von Gestalten, welche bleibenden und genau definierten Charakterwert besitzen, steht er Thackeray nahe. Wie dieser schwingt er nicht beständig die Geissel des Sarkasmus, sondern versteht es auch, das Abstossende durch einen tiefliegenden Humor zu lindern. Es ist dies die schönste Seite seines Realismus.

O. B.

„Lesen auf der Unterstufe."

(Vortrag, gehalten vor der deutschen Lehrerschaft von Cincinnati, O., am 8. September 1905.)

Von Oberlehrer **Max Weis,** Cincinnati, O.

„Lesen" ist zwar schon so oft der Gegenstand von Besprechungen gewesen in unseren deutschen Lehrerversammlungen, dass es einigermassen schwer ist, etwas vorzutragen, was neu erscheint, und so könnte ich schon, nachdem ich kaum begonnen habe, mit den Worten schliessen: „Richten Sie den Leseunterricht so ein, wie er Ihnen schon oft von ganz kompetenter Seite vorgeführt und ans Herz gelegt wurde." Allein, weil eine so kurze Abfertigung durchaus nicht dem Zwecke der Aufforderung entsprechen würde, so will ich versuchen, Ihnen diesen wichtigen

Unterrichtsgegenstand so beleuchtet vor Augen zu führen, dass möglicherweise doch noch eine bisher nicht so bestimmt ins Licht geschobene Seite vor Ihnen erscheint.

Um dieses zu erreichen, versuchte ich, weniger das Allgemeine als einen besonderen Teil näher ins Auge zu fassen; d. h. über „Lesen" zu sprechen, soweit es die Unterstufe angeht; wie dasselbe am besten zum Vorteile der Ihnen unterstellten Schüler gelehrt und betrieben werden sollte, damit diese und mit ihnen die Schule einen bleibenden Wert daraus ziehen können. Ehe ich jedoch auf das Einzelne eingehen kann, wird es wohl unerlässlich sein, einige allgemeine Sätze vorauszusenden. Vor allem wollen wir fragen: Was ist Lesen? Die Antwort lehrt uns, dass wir durch Lesen gewisse Zeichen in Laute übertragen. Diejenigen Zeichen, mit denen wir es zu tun haben, sind die Buchstaben; sie bilden die Bestandteile eines Wortes, sei es geschrieben oder gedruckt. Je nachdem die Lesefertigkeit eine höhere oder geringere ist, spiegelt sie uns den höheren oder geringeren Kulturzustand eines Volkes.

Was ist nun weiter der Zweck und das Ziel des Leseunterrichtes in der Schule? Hierauf können wir etwa die Antwort erteilen, dass sie, die Schule, den Schüler so weit zu bringen versucht, dass er einmal alles mechanisch fertig zu lesen im stande ist, dass er aber versteht, was er liest, und das Gelesene auch so ausspricht, als wie wenn er solches selbst gedacht hätte, es mit anderen Worten mit richtigem Tone und Ausdrucke liest. Um aber dies alles zu erreichen, hat der Schüler einen langen Weg zu durchwandern, der ihm oft sehr mühselig erscheint, der ihm zuweilen so weit dünkt, dass er an der glücklichen Ankunft beim Ziele zu zweifeln beginnt. Und dies mit Recht, wenn der Schüler nicht der richtigen Führung teilhaftig werden kann, wenn ihm vor allen Dingen beim Beginne des weiten Marsches die richtige Unterstützung, diejenige Hülfe fehlt, die es ihm allein ermöglicht, Irrwege vermeidend, den langen Lesepfad zurückzulegen. Die Führer, Lenker und Behüter im Beginne dieser mühseligen, mit so grossen Abwegen ausgestatteten Wanderung des jungen Lesewesens sind aber Sie, die Lehrerinnen der Unterstufe. An Sie tritt die grosse Aufgabe heran, den Fremdling glücklich über alle Klippen zu geleiten, damit er, dankbar hinter sich blickend, rastlos vorwärts eilend, endlich munter und gesund an dem fernen Ziele ankomme! Sie haben den „Dornenpfad" mit ihm zu teilen und ihn, Ihrer treu getanen Aufgabe bewusst, anderen Führern zu überliefern, die ihm weiter helfen! Welcher Lohn harrt Ihrer? Das hehre Bewusstsein treuer Pflichterfüllung!

Nachdem Ihnen in allgemeinen Zügen dargelegt worden ist, dass unter Ihrem Schutz und Schirm der zukünftige „Fix- und Fertigleser" die Wanderung beginnen soll, so werden sich, und mit Recht, bei Ihnen etwa die folgenden Fragen vordrängen: Worin besteht unsere Pflicht? Welches ist unser Teil der Arbeit? Was haben wir Lehrerinnen der Unterstufe besonders zu üben, zu tun?

Diese berechtigten Fragen leiten uns über zu den Einzelheiten.

Die richtige Antwort würde meiner Auffassung nach lauten:

a. Hauptziel: Lesefertigkeit, lautrichtiges Lesen.

b. Nebenziel: Inhaltrichtiges Lesen.

Beschäftigen wir uns zunächst mit dem Hauptziele, der Lesefertigkeit, dem lautrichtigen Lesen, und stellen uns die Frage: Was muss geschehen, um ein lautrichtiges Lesen zu Tage zu fördern?

Es ist eine unbestrittene Tatsache, dass die Art und Weise, wie der erste Leseunterricht erteilt wird, von ungemein bedeutenden Folgen für allen weiteren Unterricht ist. Wird der erste Leseunterricht lahm, hohl betrieben, so wird sehr bald Geist und Gemüt des Kindes erschlaffen, und es hält sehr schwer, die gemachten Fehler wieder gut zu machen, weil besonders beim Kinde die ersten Eindrücke die bleibendsten sind. Wir haben im Leben Gelegenheit genug, dieses voll und ganz bestätigt zu finden, und es wäre vielleicht kein unpassendes Beispiel, daran zu erinnern, wie schwer es sogar bei Erwachsenen hält, wenn es sich darum handelt, üble Angewohnheiten auszumerzen, z. B. schlechten Fingersatz beim Pianospiel. Welche Qual für Lehrer und Schüler!

Sobald aber der Geist des Kindes nach mehreren Seiten in Anspruch genommen wird, wenn es nach mehreren Seiten tätig sein muss, stellt sich sofort auch ein anderer Erfolg ein. Wir können behaupten, dass der Mechanismus totes Gestein erzeugt, die geistbildende, lebendige Methode aber Blüten und Früchte tragende Pflanzen hervorbringt. Um ein gutes Lesen zu erzielen, verlangen wir etwa folgendes:

1. Langsames Lesen, 2. lautes Lesen, 3. natürliches Lesen, 4. Lesen mit Verständnis, 5. musterhaftes Vorlesen.

Sehen wir uns zuerst das langsame Lesen an. Ich behaupte: Nichts ist verderblicher als das Schnelllesen; dasselbe ist die Wurzel des Schlechtlesens, und wer die Schüler nicht vor dem Schnelllesen behütet, wird nie im stande sein, sie überhaupt zum guten Lesen zu bringen. Wird ein Schüler vor diesem Übel nicht auf der Unterstufe bewahrt, so schleppt er diese Krankheit immer mit sich herum. Wer seine Schüler in diesen Fehler verfallen lässt, der ist kein guter Freund derselben, denn dadurch werden die Haupterfordernisse des Leseunterrichtes ganz ausser acht gelassen. Es wird nie möglich sein, eine reine Aussprache aller Laute zu erzielen, abgesehen davon, dass über die Satzzeichen hin weggeflogen wird, als seien es kleine Stationen am Wege eines Blitzzuges mit so und so vielen Meilen Geschwindigkeit die Stunde. Das Ende des Liedes ist Missstimmung darüber, dass man so viele Zeit verwendet hat, und dass das Fazit eine Null ist! Ganz nahe verwandt mit dem langsamen Lesen ist das Lautlesen. Dasselbe geht Hand in Hand mit dem ersteren. Unter Lautlesen soll aber durchaus nicht ein Schreien, oder am Ende gar ein Chorschreien verstanden sein; ja nicht! sondern das Lesen soll so laut sein, dass alle Laute, Silben und Wörter so ausgesprochen werden, dass sie ohne Anstrengung von dem Hörenden verstanden werden können. Es ist darum unbedingt nötig, dass der Lehrer stets, fortdauernd, unerbittlich auf laute, deutliche und reine Aussprache aller Laute, Silben und Wörter dringt. Wer dieses unterlässt, der wird ganz sicher dieselben Früchte ernten, die beim Unterlassen des langsamen Lesens gepflückt werden.

Eine lange Erfahrung hat mir gezeigt, dass ein Schüler, der nicht als „Leselehrling" so weit gebracht wird, laut, vernehmlich zu lesen, binnen kurzem in jeder Beziehung sich der Bequemlichkeit ergibt; die Leseträgheit pflanzt sich wie ein sehr schwer auszurottendes Unkraut in das Wesen, in den Charakter des Schülers über; es ist der Keim gelegt zur allgemeinen Faulheit! Deshalb wird nur der Lehrer seine Pflicht erfüllen, der dem „Leiseleser" den Krieg bis aufs äusserste erklärt.

Das langsame Lesen in Verbindung mit dem lauten Lesen wird jedenfalls in den ersten Monaten des Schuljahres das Hauptübungsfeld im Leseunterrichte bilden. Wird hier langsam und gewissenhaft vorgegangen, so wird das Hauptziel, die Lesefertigkeit, bestimmt erreicht werden, und mit derselben wird der Schüler ohne

besondere Schwierigkeit das Nebenziel, das inhaltrichtige Lesen in sich aufnehmen. Hier dürfte wohl auch die Bemerkung am Platze sein, dass, so lange es sich hauptsächlich um das mechanische Lesen, um die Lesefertigkeit handelt, das Erklären nicht so sehr in den Vordergrund zu drängen ist. Vielmehr darf das Lesen viertelstundenweise fortgehen in einem Laufe, ohne dass man sich um den Sinn des Gelesenen kümmert. Man fürchte nicht, dass dieses Verfahren der Entwickelung zum Verständnis nachteilig sei. Wenn nur das Kind auf eine nicht mechanische Weise zum Lesen gekommen ist, so kann die mechanische Übung, die zur mechanischen Fertigkeit führen soll, nicht mehr schaden. Man kann überdies die Bemerkung machen, dass Kinder, wenn sie mit dem Aussprechen eines Wortes zu schaffen haben, nicht sonderlich auf die Erläuterung über den Sinn des Gelesenen hören. Zu dem inhaltrichtigen Lesen oder als vermittelndes Glied zum Lesen mit Verständnis, zähle ich das natürliche Lesen, dem das Motto an der Stirne prangt: „Lies so, wie du sprichst, wie du erzählst."

Sind langsames und lautes Lesen seitens des Lehrers mit eiserner Konsequenz betrieben worden, hat er oft mit grosser Mühe, aber zäher Beharrlichkeit, dem Bequemlichkeitsdrange des Schülers nicht nachgegeben, so wird er jetzt beim natürlichen Lesen schon Blüten entdecken, die im Lesen mit Verständnis zu schönen Früchten reifen. Hier möchte ich noch betonen, dass während der Periode des natürlichen Lesens ein Hauptgewicht auf die verschiedenen vorkommenden Arten der Satzzeichen zu legen ist. Es wird auch da nicht ohne Kampf abgehen. Die Palme des Sieges wird aber auch hier wieder nur demjenigen winken, der nicht zufrieden ist mit dem Halben. Ganz muss die Tat vollbracht werden. Jedes Überspringen eines Satzzeichens, jede halbe oder ungenügende Betonung, die mit irgend einem Satzzeichen in Beziehung steht, muss zurückgewiesen und so lange wieder gebracht werden, bis sie genügt; denn gerade mit dem genauen Beobachten der Satzzeichen hängt das Lesen mit Verständnis zusammen. Der Schüler soll, was er liest, auch verstehen, und das, was er versteht, auch so lesen, als ob er es jemandem erzähle. Wie wird dieses erreicht werden? Ebenfalls wieder durch langsames Fortschreiten, wiederholtes Lesen desselben Satzes oder Stückes, durch Hinlenken des Schülers auf das Einzelne; durch Erklären und wieder Erklären, und wenn dies geschehen ist — nochmals Erklären, wenn nötig!

Es wird sich nun, im Gegensatz zu früher, darum handeln, den Schüler nicht ganze Lesestücke ablesen zu lassen, ohne ihm von Satz zu Satz, von Abschnitt zu Abschnitt die nötigen Erläuterungen zu geben; kurz, ihn nicht über „Unverstandenes" wegeilen zu lassen! Jetzt hat sich der Lehrer zu überzeugen, ob das, was gelesen, auch verstanden ist, ob es in Fleisch und Blut übergegangen! Der beste Prüfstein hiefür ist der Schüler selbst, wenn er durch Erzählen mit seinen eigenen Worten bekundet, dass er das versteht, was er gelesen hat. Es bleibt mir nun noch übrig, mich in einigen Worten über das musterhafte Vorlesen zu verbreiten, das einen sehr wichtigen Teil der Lesearbeit bildet, und zwar deshalb, weil dieser Teil von dem Lehrer getan werden muss. Nur wenn der Lehrer selbst gut und lebendig zu lesen versteht, wird sein Beispiel ungleich wirksamer sein, als alle Regeln. Ein gutes Vorlesen ist und bleibt das beste Mittel, die Kinder zum guten Lesen zu bringen. Es ist nötig, dass die Kinder selbst hören, wie sie zu lesen haben. So werden sie durch ein musterhaftes Vorlesen auch zugleich viel leichter und früher in das wesentliche Verständnis eingeführt; es wird bei ihnen „viel eher Tag" möchte ich sagen, sie „tauen auf" — und manche weitere, breitere Erklärung von Seiten des Lehrers kann erspart werden; das gegebene Beispiel hat genügt!

Gerade weil aber dieser Teil des Leseunterrichtes so wichtig ist, gerade deshalb ist es auch eine gebieterische Notwendigkeit, dass der Lehrer sich selbst einer fehlerfreien, musterhaften Aussprache befleissige. Es ist dieses eine unerlässliche Notwendigkeit, da hiervon das Wohl und Wehe des gesamten Leseunterrichtes abhängt. Der Blinde kann den Blinden unmöglich leiten, und so gut des Schülers Auge beim Eintritte des Lehrers in das Schulzimmer es bemerkt, wenn er zufällig einmal einen neuen Rock trägt, ebenso gut fühlt es der kleine Kritiker sofort mit seinem Ohre heraus, wenn sich der Lehrer im Musterlesen eine Blösse gibt. Ich kann es mir deshalb aus Pflichtgefühl nicht versagen, an diesem Orte Ihnen die Wichtigkeit Ihrer Mission als „Musterleser" dringendst ans Herz zu legen.

Lassen Sie uns nun versuchen, den Ihren Weg kreuzenden Hindernissen und Hemmnissen nachzuspüren, sie aufzusuchen und uns dann bemühen, Mittel und Wege zu finden, wodurch sie weggeräumt werden können. Kehren wir zu der ersten Anforderung zurück: „Das Lesen soll langsam und laut sein." Ich sagte: Das Schnelllesen ist die Wurzel des Schlechtlesens. Als eine Folge des Schlechtlesens betone ich, dass es nie möglich sein werde, eine reine Aussprache aller Laute zu erzielen. Hier zeigt uns der Feind eine seiner schwachen Seiten, gegen die wir nicht versäumen wollen, vorzugehen. Sehen wir uns um, was denn alles beim Schnelllesen verdorben wird. Wir finden eine Reihe von Übelständen, grösser als uns lieb sein kann. Eine reiche Auswahl steht zu Gebot! Ohne den reichen Born zu erschöpfen, führe ich Ihnen folgende an:

1. Es werden einsilbige Wörter in die darauf folgenden hineingelesen, so dass der Endlaut des ersten Wortes ausgelassen wird.
2. Bei zwei- und mehrsilbigen Wörtern werden die einzelnen Silben undeutlich; namentlich die Endsilben werden geradezu verschluckt, und auch von den anderen Silben wird öfters ein Laut ausgelassen.
3. Dehnung und Schärfung wird nicht beobachtet.
4. Mit den Um- und Doppellauten steht der Schnellleser auf so gespanntem Fusse, dass sie kaum mehr zu erkennen sind.
5. Gewisse Laute werden ganz verändert u. s. w.

Die Liste ist noch nicht vollständig. Sie sehen, man darf nur frisch hineingreifen ins Schnelllesen; es fehlt nicht an Material, es ist Arbeit vollauf zur Hand! Ziehen wir die angeführten Fehler keck ans Tageslicht; lassen Sie uns einmal diese „Leseunken" in der Helle betrachten; auf welch nette Gesellschaft stossen wir da! Ich sagte eben: Einsilbige Wörter werden in die darauf folgenden gelesen. Wie schön klingt z. B.: Un jetz is er da. Oder: Am Himmel sin Sonne, Mon un Sterne. Oder: Un er rief: Es is jetz Seit! Bei zwei- und mehrsilbigen Wörtern werden die einzelnen Silben undeutlich; namentlich die Endsilben geradezu verschluckt. Wie hört sich dieses an: Ein bösn Knabn solln wir nich folgn. Zwei Knabn hadn einmal auf dem Wege ein Apfl gfundn. Nicht schön? Hierher gehört auch der Name „Wilhem", ebenso die Wörter „enweder", „enlich".

Dehnung und Schärfung werden nicht beobachtet. Gewiss nicht in dem Falle, wenn gelesen wird:

Die Brust durchschossen, die Stirn zerklaft,
So lagen sie bleich auf dem Rasen,
In der Kraft, in der Jugend hingeraft, —
Nun Drombeder, zum Sameln geblasen!

Die Hell-, Um- und Doppellaute sind oft nicht mehr erkennbar. Hierin wird nun das Höchste geleistet; diese armen, unschuldigen, misshandelten Laute! Hören wir! „Wie viele Vegel fliegen nicht von den Baimen ieber den Hiegel, damit sie von den besen Knaben nicht gededet werden; denn wenn diese Ibeldeder alle schesn, so kennten ja keine mehr zum Brieden ibrig bleiben." Oder auch: „Es soll ein neies Schenschreibeheft eingefiehrt werden fier vorgerigde Schieler und Schielerinnen." Was sagen Sie dazu? Gewisse Buchstaben werden durch andere ersetzt. Ich erinnere hier an das „w". Wie oft muss es den Lückenbüsser bilden für das „b". Z. B.: Ein Küwel ist ein Küchenmöwel. Nach einem Satze steht ein Pungt. Hier hilft das „g" aus für „k". Hierher ist auch das „W" als Anlaut zu zählen, das zu einem vollständigen „U" wird. „Ui wird Uasser buchstabiert?" Recht niedlich, nicht wahr? Ich will meine Mustersammlung weglegen. Sie sehen zur Genüge, welch grosses Feld zu bebauen, welche Arbeit zu tun ist, damit das Unkraut erstickt! Wenn ich auch zugebe, dass ich bei Verlesung der eben gegebenen Musterbeispiele etwas stark aufgetragen habe, so können Sie doch jedenfalls aus denselben entnehmen, wohin es führt, wenn nicht von Anfang an ein langsames, lautes Aussprechen der Silben angestrebt, verlangt wird! Auf welchem Wege haben wir vorzugehen, um diese Mängel zu vermeiden, sie nicht aufkommen zu lassen? Die richtige Antwort hierauf wird wohl die sein: „Durch ein planmässiges Vorgehen und Verteilen des Lesestoffes." Unser Lehrplan schreibt den Lesestoff nach Nummern vor. Dieses ist aber durchaus nicht so zu verstehen, als ob bei Nummer 1 angefangen, bei 2 fortgefahren werde und bei der letzten Nummer aufzuhören sei. Nein! Innerhalb des Lesestoffes ist es dem Lehrer überlassen und muss ihm auch überlassen bleiben, die richtige Auswahl zu treffen; jeder denkende Lehrer wird es auch tun und wird als erste Arbeit des Schuljahres sich einen bestimmten Plan ausarbeiten, nach welchem zu verfahren ist. Tut er dieses nicht, sondern arbeitet er in das Blaue hinein, so wird das eintreten, was ich vorhin sagte: „Das Fazit wird eine Null sein!"

Wir könnten beispielsweise so verfahren: Es werden für die Lesestunden ausgewählt:

1. Lesestücke, die der Mehrzahl nach ein- und zweisilbige Wörter enthalten, a. Die Um- und Doppellaute fehlen, oder sie herrschen nicht vor.
2. Lesestücke wie die vorigen, die Um- und Doppellaute überwiegen.
3. Lesestücke, die Dehnung herrscht vor.
4. Lesestücke, die Schärfung herrscht vor.

Ein denkender Lehrer wird nicht verfehlen, für eine weise, anregende Abwechslung zu sorgen; damit erreicht er sehr viel, und das Lesebuch bietet genügenden Stoff hierfür.

Ist dem langsamen und lauten Lesen nach der angegebenen Weise genügend Zeit eingeräumt worden, so wäre die nächste Arbeit, das natürliche Lesen in Angriff zu nehmen, d. h. es wäre jetzt am Platze, das Augenmerk auf gewisse Satzzeichen zu richten, und zwar auf den Schlusspunkt des Satzes, das Komma und das Bindewort „und" innerhalb des Satzes. Das Verfahren, das einzuschlagen ist, entspricht genau demjenigen, mit dem ich Sie beim langsamen Lesen vertraut machte. Es ist eigentlich nur das fortgesetzte langsame Lesen; nur tritt an die Stelle des Wortes jetzt der Satz. Und gerade so, wie bei dem Wörterlesen die Silben und Laute korrekt ausgesprochen werden müssen, so muss beim Satzlesen bei dem Schlusspunkte, dem Komma und vor dem Bindeworte „und" die nötige Ruhezeit eintreten. Auch hier heisst es: „Langsam"! Besonders gerne verfallen

die Schüler in den Fehler, das Bindewort „und" mit dem vorhergehenden Worte zu verbinden und dann einen Halt zu machen. Deshalb ist hier grosse Aufmerksamkeit seitens des Lehrers zu fordern. Auch für diese Leseart wird der Lehrer wieder geeignete Lesestücke im Lesebuche aufsuchen und daran die Übungen vornehmen lassen. Wir würden beispielsweise lesen: „Die Blätter der Bäume sind gelb, rot und braun. Das Obst und die Trauben sind reif und werden gepflückt."

Wird auf diese Weise eine geraume Zeit fortgeübt, so liest sich der Schüler von selbst in das Lesen mit Verständnis hinein und es bleibt dem Lehrer nur noch übrig, ihn auch mit dem Fragezeichen, Gedankenstriche, Doppelpunkte und dem Ausrufezeichen bekannt zu machen. Am meisten Arbeit macht das Fragezeichen, weil die Kinder meistens sich ordentlich „genieren", recht herzhaft zu fragen. Da ist der Lehrer als „Musterleser" am Platze. Er lese die Frage oft und stark betont so lange, bis der Schüler die Schüchternheit überwunden und laut, herzhaft die Sache gelesen hat. Wenn irgendwo beim Leseunterricht, so tut hier konsequente Hilfe und Aufmunterung not. Ist diese Schwierigkeit aber einmal beseitigt, dann hat der Lehrer auch die Genugtuung, an dem vor Freude strahlenden Gesichte des „Fragezeichenkünstlers" seine eigene Freude zu geniessen! Sobald das Lesen mit Berücksichtigung der Satzzeichen begonnen hat, tritt auch das Erklären mehr in den Vordergrund. Es wird sich von selbst ergeben, dass an der Hand des Lehrplanes das Rechtschreiben, die Sprachübungen an das Lesestück angeknüpft werden; sei es, dass die Behandlung des Gelesenen mehr Bezug nimmt auf den sittlichen Inhalt, oder auf den sachlichen, oder auf den sprachlichen, oder auf den sach- und sprachlichen zusammen. Dieses muss dem Ermessen des Lehrers überlassen bleiben, der auch hier wieder am besten fährt durch eine wohltätige Abwechslung. Darüber, dass alles anschaulich betrieben werden muss, ist wohl nicht nötig, besonders zu sprechen; dieses ist und bleibt die erste Bedingung.

Ich habe mich nach besten Kräften bemüht, Ihnen den Weg zu zeigen, den Sie auf der Unterstufe im Lesen zu gehen haben, um das Ihnen gesteckte Klassenziel zu erreichen. Weit entfernt zu denken, Sie sollten das Ihnen Angedeutete als eine Norm betrachten, habe ich doch die feste innere Überzeugung, dass wenn Sie etwa nach den Ihnen gegebenen Winken verfahren, so arbeiten Sie wenigstens nach einem Plane, und dadurch wird jedenfalls besser gebaut, als wenn man nur von Fall zu Fall, heute so, morgen so, also planlos vorgeht. Auf welcher Seite der Erfolg zu finden sein wird, sind Sie ja sehr wohl selbst im stande zu beurteilen!

Nun möchte ich noch einige allgemeine Punkte berühren. Vor allem ist es nach meiner Überzeugung nötig, dass der Unterricht im „Deutschen" lebendiger werden muss in unseren Schulen. Es muss mehr gesprochen werden; den Kindern muss die Zunge mehr gelöst werden, um sie zu befähigen, sich deutsch ausdrücken zu können; erst in zweiter Linie kommt der schriftliche Teil! Es ist viel praktischer für unsere Kinder, deutsch sprechen, als deutsch rechtschreiben zu können. Beginnen Sie deshalb auf der Unterstufe viel mehr Gewicht darauf zu legen, dass die Kinder durch fortgesetzte Sprechübungen an der Hand des Lesebuches eine genügende Menge Stoff, Material zum Sprechen sammeln, mit dem sie schon etwas anzufangen wissen; kurz, suchen Sie dieselben zum „Plaudern" zu befähigen, und betrüben Sie sich durchaus nicht zu sehr, wenn die Tafeln Ihrer Zöglinge im Rechtschreiben nicht von den so beliebten, verderblichen 100 strotzen!

Dazu gehört aber auch, dass Sie auch mehr deutsch zusammen und mit den Kindern während der Zeit der Unterhaltung sprechen sollten; dann vergessen Sie auch nicht, deutsche Bücher und Schriften, besonders Fachschriften zu lesen! Ob es nötig ist, Sie darauf aufmerksam zu machen, dass auch deutsche Zeitungen

und ein deutsches Theater hier existieren, will ich dahin gestellt sein lassen! Ich darf es mir auch nicht versagen, daran zu erinnern, dass sich ein Lehrer grosser Nachlässigkeit schuldig macht, wenn er ohne Vorbereitung vor seine Klasse tritt. Wenn sich jemand dem Wahne hingeben sollte, es genüge auf der Unterstufe den Leseunterricht ohne sorgfältige Vorbereitung mit Erfolg leiten zu können, so ist er in einem kolossalen Irrtum befangen. Es kann auf keiner Stufe irgend ein Unterricht erteilt werden mit Erfolg, wenn der Lehrer nicht „sattelfest" ist; es ist und bleibt ein Herumtappen, und der Unterricht wird, wie ich früher betonte, hohl, lahm, erschlaffend, mechanisch.

Ein kleines Beispiel. Sie alle kennen das Lesestück „der grosse Apfel". Am Ende desselben bleibt nichts mehr übrig, als der „Griebs." Was ist der „Griebs?" Ha, der „Griebs" ist eben der „Griebs". Der „Griebs" war mir fremd. Ich kannte in meiner Jugend einen „Krutzen"; also ist der „Griebs" ein „Krutzen". Ja, was sind beide? So unscheinbar und klein die Sache erscheint, so wird es eben für den Lehrer doch nötig sein, dass er den Kindern zu erklären im stande ist, dass sich beim Apfel die Samenhüllen zu einem „Kernhause" erhärten; jetzt ist es ihm möglich, den Kleinen über den „Griebs" anschaulich hinweg zu helfen! Solcher Beispiele gibt es zu Dutzenden auf allen Gebieten. Deshalb ist auch nur der Lehrer, der sich nicht eher bei seinem Wissen beruhigt, als bis er die Sache anschaulich erkannt hat, ein guter Elementarlehrer. Nun noch eine Warnung für uns alle, da jeder sich, sei es stärker oder gelinder, an die eigene Brust schlagen und sagen darf: Mea culpa! Es ist dies zuweilen, besonders am Anfange des Schuljahres, ein gewisser Mangel an Toleranz demjenigen Lehrer gegenüber, von dem die neue Klasse übernommen wird. Nicht selten wickelt sich die Sache folgendermassen ab. Der Lehrer beginnt mit der neuen Klasse voll heiligen Eifers: „Kinder, nehmt das Lesebuch zur Hand, wir wollen lesen!" Nun geht es los! Aber sehr bald wird die Entdeckung gemacht, dass das Lesen gar nicht gehen will. Und jetzt beginnt ganz sachte, ganz im Inneren und Geheimen ein Zweifel über die Fähigkeit der neuen Klasse. Man hat Anderes, Besseres erwartet, und unwillkürlich werden Vergleiche angestellt zwischen der Klasse, die man abgegeben hat, und derjenigen, die man erhalten. Selbstverständlich neigt sich das Zünglein der Wage auf die Seite des lieben „Ich!" Ach, mit welch' falschem Gewichte haben wir hantiert! Wir denken nicht daran, dass die Schüler der neuen Klasse soeben in ein ihnen noch ganz fremdes Erdreich verpflanzt worden sind, dass ihnen Umgebung, Buch, Lehrer, dessen Sprache, Wesen u. dgl. noch ganz fremd sind und — dass drei Monate hinter ihnen liegen, eine Zeit wie geschaffen zum Vergessen vieles dessen, was sie im vorhergegangenen Jahre in sich aufgenommen haben.

Zur erfolgreichen Heilung dieser Krankheit wird folgendes Rezept seine Wirkung nicht verfehlen:

Man nehme eine grosse Portion Geduld, mische sie mit dem nötigen Quantum Fleiss, setze eine gute Dosis Ausdauer dazu, giesse so viel Verträglichkeit und Kollegialität nach, bis die Mischung klar geworden, und gebrauche diese Medizin das ganze Schuljahr hindurch nach Bedarf! Das hilft!

Ich schliesse mit einigen Strophen eines schönen Liedes:

„Erfüllt von hohem Stolze preis' ich mir
Die edle, unverfälschte deutsche Sprach'.
O, sprecht es aus, welch' andre tut es ihr
An Reichtum, Reinheit, Kraft und Tiefe nach?

Wer gab dem deutschen Lied nicht seine Gunst?
Wem steht nicht hoch des deutschen Mannes Fleiss?
Wem nicht die deutsche Treue, Sitte, Kunst?
Und wessen Mund wüsst' alle dem nicht Preis?
Darum sprecht deutsch.
Ihr Töchter, dem Germanentum entstammt,
Damit ihr weiterpflanzen könnt die Sprach'!
Wenn euch hierin nichts mehr zur Tat entflammt,
So stirbt sie aus! — Doch uns trifft dann die Schmach!

Schneewittchens Weihnachtsabend bei den sieben Zwergen hinter den Bergen.

(Aus der Schlesischen Schulzeitung.)

(Kindern vorzuerzählen.)

Schneewittchen war nun schon sieben Monate, drei Wochen und vier Tage bei den guten Zwergen. Ein wunderschöner, heiterer Maientag war es gewesen, als ihr der alte, brave Jäger, der sie auf den Befehl der bösen Stiefmutter hatte töten sollen, das Leben geschenkt hatte, und sie hinausgeflohen war in den grünen Wald. Dann war die Zeit der Erd-, Heidel- und Preisselbeeren gekommen, und darauf waren die Haselnüsse und Bucheckern reif geworden. Inzwischen aber waren die lieben Waldsänger aus ihrer deutschen Heimat nach dem fernen Sonnenlande gezogen und statt ihrer machte der lustige Herbstwind in den dichten Kronen der alten Waldriesen seine laute Musik. Nun hatte es sogar angefangen zu schneien. Frau Holle schüttelte ihr Federbett tüchtig und die silberweissen Flöckchen bedeckten bald die hohen Tannen, die niedrigen Wachholdersträucher und das braune Haidekraut, in welchem immer noch rote Blüten leuchteten.

Schneewittchen stand am Fenster des kleinen Häuschens und blickte durch die bleigefassten Scheiben in das lustige Schneegestöber hinaus. Dabei fiel ihr ein, wie sehr sie sich sonst immer über den ersten Schnee gefreut hatte, als sie noch zu Hause im Königschloss gewesen war und ihre Mutter, die gute Frau Königin, gelebt hatte. Denn wenn der erste Schnee fiel, dann war ja der Weihnachtsabend nicht mehr fern, und an dem war es immer so herrlich gewesen im Königsschlosse. Traurig senkte sie das Köpfchen. Wer würde ihr in diesem Jahre den Weihnachtsbaum putzen und ihr irgend etwas einbescheren? Niemand! Denn vom heiligen Christkindlein und seinem Lichterbaum hatten die sieben Zwerge, die ja sonst sehr gute Männlein waren, doch sicher keine Ahnung. Sie hatten ja nicht mal einen Kalender und konnten deshalb gar nicht wissen, wann heiliger Abend sei! Leise summte sie das schöne Lied vom Tannenbaum vor sich hin, das ihr noch die gute Mutter gelehrt hatte, dann aber ging sie in die Küche, bereitete im spiegelblank geputzten Kupferkessel den sieben Männlein ihre Abendsuppe, löffelte selbst ein wenig davon und ass ein Stückchen Brot dazu. Als sie damit fertig war, entkleidete sie sich und legte sich zu Bette — und weil ihr so weihnachtlich zu Mute war, betete sie das alte, schöne Christgebet: „Du lieber, heil'ger frommer Christ" zur Nacht und schlief sanft und ruhig ein!

Inzwischen war es Nacht geworden und die Zwerge waren von ihrer Arbeit in Berg und Wald nach Hause gekommen, bis auf einen, den ältesten Bruder, der an

diesem Tage einen weiten Marsch über Land zu machen hatte. Sie warteten wohl ein Weilchen mit dem Abendbrote auf ihn, aber da er gar so lange ausblieb und sie so grossen Hunger hatten, begannen sie doch, ihr Süppchen zu essen. Kaum aber hatten sie angefangen, so hörten sie ihn auch, hustend und pustend, den Weg zum Häuschen heranstapfen.

Als er zur Türe hereintrat, sah er aus wie der leibhaftige Weihnachtsmann; seine Mardermütze, sein Fuchspelz, sein langer Bart, die hohen Siebenmeilenstiefeln, alles, alles war mit kleinen silbernen Sternchen wie übersät.

Freundlich halfen ihm die Brüder beim Ablegen der Überkleider, und bald stand auch vor ihm ein dampfender Teller der warmen Abendsuppe.

Als sie mit dem Nachmahle fertig waren, begann der Älteste: „Wisst ihr, lieben Brüder, welcher Tag heut bei den Menschenkindern ist?"

„Ich glaube", sagte der jüngste, „der alte Wildwärter in der Haselheide hat was von Weihnachten gesprochen und den Rehen eine doppelte Menge Futter in die Krippe gelegt!"

„Du hast recht gehört, Kleiner, es ist Weihnachten", fuhr der Älteste fort, „und da klingen von allen Türmen die Weihnachtsglocken, und in den Zimmern und Stuben der Menschen sind Tannenbäume aufgestellt, die mit bunten Lichtern besteckt und mit goldenen Nüssen behangen sind. Unter den Bäumen liegen auf weissen Tischtüchern prachtvolle Gaben für die Kinder. Und die umtanzen dann die Bäume und jubeln, und die Alten stehen dabei, und ihre Augen glänzen bei der Freude ihrer Kinder. Ich hätte schon zwei Stunden früher da sein können, hätte ich mich nicht so oft an den erleuchteten Fenstern verweilt und dem Jubel der Kinderherzen zugeschaut."

„Und nun habe ich einen Gedanken: Wie wäre es, lieben Brüder, wenn wir unserem lieben Schneewittchen, das wie ein treues Hausmütterchen stets unsere Wirtschaft besorgt hat, zum Danke auch eine Weihnachtsbescherung machten? Ein Tannenbaum, Lichter und ein paar nette Geschenke müssen doch noch aufzutreiben sein!"

Die anderen gaben dem glücklichen Einfall ihren Beifall und der Älteste fuhr fort: „So tummelt Euch, denn es ist keine Zeit zu verlieren. Ich selbst will zu Hause bleiben und die Stube festlich zurichten, denn zum Laufen sind meine Beine doch zu müde nach dem langen Marsche, den ich heute gemacht habe."

Gesagt, getan! Die kleinen Männlein zogen nun ihre Überröcke und Pelze an — und husch, husch, waren sie zur Türe hinaus, der eine hierhin, der andere dorthin!

Der erste ging auf die Suche nach einem schönen Tannenbaum. Nicht weit entfernt von ihrem Häuschen war eine Schonung voll der herrlichsten Edeltannen. Dort suchte er nun; aber — wer die Wahl hat, hat die Qual; wenn er einen gefunden zu haben glaubte, der der schönste sei, sah er paar Schritte hin einen anderen stehen, der war noch zehnmal schöner! Endlich hatte er den rechten gefunden, nicht zu gross und nicht zu klein, gerade gewachsen, wie ein Grenadier, und seine Zweige standen hübsch gleichmässig nach allen Seiten, als ob sie mit dem Zirkel wären abgemessen worden! Der Zwerg holte einen kleinen Fuchsschwanz hervor — ritz-ratz hatte er das Stämmchen abgesägt, huckte das Bäumchen auf den Rücken und trollte dem Häuschen zu. Unterwegs kam er an dem hohen Felsen vorbei, über welchen im Sommer mit brausendem Tosen der Wildbach fällt. Jetzt hingen an dem spitzigen, zackigen Gestein hunderte von Eiszapfen, die im Mondlicht glänzten, als seien sie aus reinstem Silber gegossen. Von diesen brach

er die schönsten ab, und steckte sie in seine Tasche, weil er bei sich dachte: „Die willst du an den Tannenbaum hängen, das muss dann herrlich aussehen."

Als er zu Hause ankam, hatte der Älteste inzwischen das Stübchen geputzt. Er hatte zunächst auf den Tisch eine grosse weisse Damast-Decke gebreitet, die schönste, welche sie in ihrem Tischwäschevorrat hatten. Dann hatte er auf den Tisch ein paar hohe Gläser mit Mistelbüschen gestellt, welche auf der Buche am Hause gewachsen waren. Die sahen mit ihren runden Früchten, die wie echte Perlen schimmerten, ganz herrlich aus.

Mitten auf den Tisch stellten sie nun den Tannenbaum, beschneit wie er war, und dann hingen sie die glänzenden Eiszapfen daran. Das sah schon ganz prächtig aus!

Nun kam auch der dritte Bruder zurück. Der hatte für die Lichter gesorgt. Er wusste nicht weit vom Hause im Walde eine Dornenhecke. Dorthin verkrochen sich im Herbst immer alle Glühwürmchen des Waldes und hielten ihren Winterschlaf. Die machten nun zwar sehr erstaunte Augen, als sie der gute Zwerg so mir nichts dir nichts aus dem besten Schlafe rüttelte, und meinten, es sei doch noch lange nicht Sommer, und er solle sie doch hübsch schlafen lassen. Als sie aber hörten, wozu er sie brauche, liessen sie sich bereitwilligst in die tiefen Taschen seines Pelzes stecken und putzten unterwegs die Scheiben ihrer kleinen Laternchen und gossen neues Öl auf, damit sie recht hell strahlen möchten.

Auf dem Heimweg machte er noch rasch einen Abstecher hinunter in die Berghöhle, wo seine Freunde, die fleissigen Gnome, ihre Werkstatt hatten. Die mussten ihm sofort ein Dutzend goldene Äpfel und silberne Nüsse anfertigen, ja sogar auch den grossen Stern für die Spitze des Baumes vergass er nicht und von der Frau Holle, die nicht weit davon in der Felsenkammer am goldenen Rocken sass, erbettelte er sich ein paar Strähne von dem goldig schimmernden Flachse, und dann eilte er, reich beladen, nach Hause. Hier angekommen, packte er seine Herrlichkeiten aus. Seine Brüder halfen ihm die Leuchtkäferchen auf die Zweige setzen und den Stern, die Nüsse und Äpfel daran zu befestigen. Dann nahmen sie die Goldfäden und spannen sie von Ästchen zu Ästchen, von Zweig zu Zweig, von links nach rechts, von oben nach unten — rings um den ganzen Baum, so dass es aussah, als hätte eine goldene Spinne ihr Netz darüber gesponnen. Der älteste Bruder machte ein sehr zufriedenes Gesicht, so schön war kein Baum von allen, die er gesehen hatte, gewesen.

Nun kam auch der vierte Bruder nach Hause. Der hatte einmal gehört, wie sich Schneewittchen einst eine schöne Puppe zum Spielen gewünscht hatte, die wollte er ihr besorgen. Deshalb eilte er zu einem alten Holzschnitzer, der tief drinnen im Walde in einem alten Häuschen hauste. Der hatte auch noch Licht und der Zwerg brachte sein Anliegen vor. Eine Puppe hatte der nun zwar nicht auf Lager, aber eine niedliche Engelsfigur was gerade fertig geworden, es fehlten nur noch Flügel daran. Die schenkte er dem Zwerge, der damit zu einem Elfenfräulein eilte, die nicht weit davon im holhen Stamme einer alten Eiche wohnte. Die gab aus ihrer Gewandtruhe ein herrliches Kleid her und einen Schleier, ein Krönlein und ein paar silberne Schuhe; damit putzten sie die Holzfigur an und da sah sie aus wie eine richtige Königin. Die schöne Puppe wurde mitten unter den Tannenbaum gestellt und sie nahm sich zu dem blendenden Weiss des Tischtuches und zu dem saftigen Grün der Zweige wirklich herrlich aus.

Bald darauf kam der fünfte Bruder. Der war zur Weihernixe, Prinzess Iris gegangen. Er schlittete mitten auf den eingefrorenen Waldsee hinaus, bis er zu einem Loch kam, das die Fischer ins Eis geschlagen hatten. Dort rief er die Prin-

zessin mit Namen, und bald erschien ein alter, bemoster Karpfen, der älteste Kammerdiener der Prinzess und fragte ihn nach seinem Begehr. Der Zwerg trug ihm sein Anliegen vor, und bald kehrte der Karpfen zurück und er hatte im breiten Maule eine kostbare, dreireihige Kette aus echten Perlen. Auf dem Rücken trug er eine prächtige Schale aus reinstem Bergkrystall, in deren Wasser drei niedliche Goldfische lustig umher schwammen, und am Schwanze hing ein silbernes Netz mit den herrlichsten, wunderschönsten Muscheln.

Auch diese Kostbarkeiten wurden unter dem Tannenbaum ausgebreitet, eben als auch der sechste Bruder die Türe aufmachte. Der hatte der Frau Erlkönigin-Mutter einen Besuch abgestattet drüben am grossen Erlenmoore und war auch wirklich in Audienz empfangen worden. Sie hatte seiner Bitte gnädigst Gehör geschenkt und ihm erlaubt, sich aus ihrer königlichen Schatzkammer auszuwählen, was ihm gerade gefallen, und was er gebrauchen könne, und nun kam er reich bepackt zurück und breitete seine Herrlichkeiten unter dem Weichnachtsbaume aus. Da war ein Mützchen aus Purpursamt, mit echtem Hermelin verbrämt, ein prachtvoller Gürtel aus weichem Wildleder mit einem goldenen Schlosse daran, das von Diamanten und Edelsteinen nur so blitzte, da lag ein echter seidener Schal mit Gold- und Silberfäden durchwebt, ein Paar Schuhe aus spanischem Leder mit kostbarer Perlenstickerei und noch viele, viele andere Herrlichkeiten, die ich wirklich ganz vergessen habe.

Am längsten blieb der jüngste Bruder aus. Dem war es eingefallen, dass der alte Wildwärter in seiner Jagdtasche einen ganzen Packen Pfefferkuchen gehabt hatte für seine Enkelkinder. Die mussten wohl also auch zur Einbescherung gehören und die sollte Schneewittchen auch haben.

Deshalb eilte er zur Alten im Pfefferkuchen-Häuschen. Das lag zwar ein wenig tief drinnen im Walde, aber wenn er die Beine gehörig in den Hacken nahm, konnte er schon zur rechten Zeit wieder da sein. Als er zu der alten Hexe ins Zimmer kam, duftete es darin herrlich nach süssem Honigseim, Mandeln, Zitronat und würzigen Kräutern. Sie hatte nämlich gerade frischen Pfefferkuchen gebacken. Die Eichhörnchen hatten ihr in der vergangenen Nacht ein grosses Loch ins hintere Dach gefressen und mit den neuen Fladen wollte sie den Schaden ausbessern. Als sie hörte, wozu sie den Pfefferkuchen hergeben solle, kicherte sie nur heimtückisch und brummte, sie hätte besseres zu tun, als für fortgelaufene Prinzessinnen Pfefferkuchen zu backen. Die Zwerge möchten ihr lieber den faulen Fratz schicken, sie könne einen saftigen Festtagsbraten gerade brauchen.

Als der Zwerg sah, dass im guten mit der alten Hexe nichts auszurichten sei, versuchte er es auf andere Weise; mit einem raschen Griff hatte er den Lieblingskater der Alten, Murrpeter, am kohlrabenschwarzen Fell gepackt, zog mit der anderen Hand sein blitzendes Beil hervor und sprach mit drohender Stimme: „Alte Hexe, gibst du mir keinen Pfefferkuchen, so hacke ich deinem Kater den Kopf ab!" Da war der Alten doch angst geworden, sie suchte eine grosse Pappschachtel und packte sie voll Pfefferkuchen, Zuckerzeug und Marzipan, was sie gerade zur Hand hatte. Als sie fertig war, gab der Zwerg den Kater frei, der fauchend unters Ofenloch fuhr, nahm seine Pappschachtel und machte, dass er nach Hause kam.

Auch er legte seine süssen Herrlichkeiten auf den Weihnachtstisch, und nun war alles zur Bescherung bereit.

Der älteste Zwerg ging in das Kämmerlein, in welchem Schneewittchen eben noch schlief und weckte sie.

Als sie ein paar Minuten darauf in das Zimmer trat, war sie ordentlich geblendet von all dem Glanz und all der Herrlichkeit und konnte zunächst gar kein Wort sagen.

Dann aber trat sie zu dem Baume, faltete die Hände und sang, wie sie es von Haus gewohnt war, das alte, schöne Lied: Stille Nacht, heilige Nacht! Mit leuchtendem Auge und klopfendem Herzen nahm sie dann all die Herrlichkeiten in Augenschein, und ich darf Euch wohl nicht erst sagen, dass die schöne grosse Puppe zuerst daran kam.

Die sieben Zwerge aber standen still im Hintergrunde, freuten sich am Glücke ihres Pflegekindes, und in ihren Augen glänzten ein paar helle Tränenperlen! Und das war Schneewittchens Weihnachtsabend bei den sieben Zwergen hinter den Bergen!

Berichte und Notizen.

I. Der Deutschamerikanische Nationalbund.

In den Tagen vom 4.—7. Oktober—und ich beeile mich hinzuzufügen, es waren herrliche Tage — fand im Deutschen Hause in Indianapolis die zweite Konvention des vor zwei Jahren in Baltimore ins Leben getretenen Nationalbundes statt: Die Bewegung, das gesamte Deutschamerikanertum zur Verfolgung idealer Ziele unter einen Hut zu bringen, lässt sich auf den bescheidenen Plan einiger wackerer Deutschen im Staate William Penns zurückführen, eine Vereinigung deutscher Verbände in Pittsburg und Philadelphia anzubahnen. Das glückliche Gelingen dieses Planes flösste den Urhebern den Mut ein, sich an Grösseres zu wagen. Maryland, New Jersey, New York und Massachusetts folgten dem Beispiele der Urstaaten, auch im Westen erzielte die unermüdliche Werbearbeit hübsche Erfolge, und die Indianapoliser Tagung legt Zeugnis dafür ab, dass dem Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbunde ein kräftiger, zuverlässiger Bundesgenosse mit verwandten, aber weiter ausgreifenden Zielen und strammerer Gliederung erstanden ist. Erhaltung und Pflege der deutschen Sprache und deutschen Sinnes in diesem Lande, kräftige Unterstützung deutscher Kunst und der deutschen Presse, Wahrung und Schutz der persönlichen Freiheit und kräftige Abwehr aller Gesetze, welche eigenmächtig das Selbstbestimmungsrecht des Einzelnen antasten, die Spuren deutschen Geistes und deutscher Arbeit in diesem Lande frisch zu erhalten, das sind die vornehmsten Ziele des Verbandes. Auf eine solche Bundesgenossenschaft darf die deutsche Lehrerschaft unseres Landes stolz sein. Wem es vergönnt war, den Verhandlungen des Konvents beizuwohnen, wem es vergönnt war, Zeuge zu sein der redlichen Begeisterung und des ernsten Wollens, welches die hundert Delegaten aus allen Teilen dieses Landes erfüllte und den Berichten zu lauschen über die Tätigkeit der Staatsverbände und Städtevereinigungen, aus denen sich der Nationalbund zusammensetzt, den ergriff mit zwingender Gewalt die Überzeugung, dass sich hier nicht eine Glanzparade von Offizieren ohne Heer seinem Auge zeige, sondern dass hinter ihnen die breiten, dichten Massen guter Deutschamerikaner stehen, bereit, dafür zu kämpfen, dass das kostbare Gut des deutschen Volkstums ihnen und ihren Kindern erhalten bleibe.

Auch eine würdige allgemeine Feier des Deutschen Tages ist eines der Nebenziele des Bundes. Den Abschluss der zweiten Hauptversammlung bildete daher in Indnanapolis eine herrliche, vorzüglich geplante Gedenkfeier im „Deutschen Hause". Den Lesern der „P. M.", welche vor fünf Jahren als Teilnehmer an der Indianapoliser Tagung des Lehrerbundes das Vergnügen hatten, die Gastfreund-

schaft der Bürger dieser Stadt zu geniessen, brauche ich das Deutsche Haus nicht zu schildern; den herrlichen Bau mit seinen grossen Sälen und vielen kosigen, lauschigen Winkeln und Zimmerchen, den Bau, der weithin verkündet: Hier wohnt die Geselligkeit, hier haust die Gemütlichkeit; diese Burg, welche das geistige und gesellige Leben der deutschen Bürger von Indianapolis bergend schützt, ist dem deutschen Geist geweiht!

Und dieses Deutsche Haus war der Schauplatz der Feier des Deutschen Tages. Herr Fairbanks, Vizepräsident der Vereinigten Staaten und auch Indianapoliser Bürger, war einer der Redner. Er sagte, wie es sich bei solchen Gelegenheiten geziemt, den Deutschamerikanern viel Gutes und Schönes über ihre Tüchtigkeit und Gründlichkeit, ihre hohe Bedeutung als wichtiges Element im Werdeprozess des amerikanischen Volkes. Und wie sagt Goethe: "Und die Kinder, sie hören es gern." Und nun, werte Leser, gestatten Sie mir, dass ich Ihnen einen der Redner des Abends ganz besonders vorstelle; nicht deshalb, weil er als Redner auf dem Programme stand, obwohl das, w a s er sagte, und w i e er es sagte, ganz vorzüglich war und bei den Hörern einen Sturm elementarer Begeisterung erweckte, sondern weil er die treibende Kraft der Bewegung war und ist, deren Ziel die Gründung eines Nationalbundes war. Herr Dr. Hexamer von Philadelphia, in diesem Lande als Sohn deutscher Eltern geboren, aber mit jeder Faser seines Herzens deutsch, unbeschadet seines Amerikanertums, ein vorzüglicher Sprachkenner, ein Redner, der mit zündender Gewalt den Hörer bannt; denn dieser fühlt, dass der Schwung der Rede getragen wird von edlem Wollen und aufrichtiger Überzeugung; das ist der Führer des Nationalbundes, und ein Führer, dem alles freudig und willig folgt. Der Supt. des deutschen Unterrichts an den öffentlichen Schulen von Indianapolis, Herr Robert Nix, war der dritte Redner, welcher in einem gediegenen Vortrage auf die Bedeutung des Deutschen Tages für dieses Land hinwies.

Von den Mitgliedern des Lehrerbundes beteiligten sich Dr. H. H. Fick, Präsident des Lehrerbundes, und die Herren Ferren, Griebsch und Abrams. Als Leute vom Fach, beehrte man sie mit Mitgliedschaft an dem ständigen Bundesausschusse für die Volksschulen. Dass diese Herren in ihrem Berichte die Gelegenheit nicht verpassten, den Vertretern des Nationalbundes die Unterstützung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars, der Schöpfung des Lehrerbundes, warm zu empfehlen, ist wohl selbstverständlich.

Nachstehende Empfehlung wurde nach längerer Debatte, welche den klaren Beweis lieferte, dass die Delegaten des Bundes die hohe Bedeutung des Seminars für die Erreichung der vom Bunde angestrebten Ziele erkannte, ohne Änderung und ohne Widerspruch zum Beschlusse erhoben.

„Volkstum und Volkssprache sind unlösbar mit einander verknüpft. Wollen wir das erstere uns und unseren Nachkommen erhalten, müssen wir letztere pflegen und hüten als den kostbaren Schatz. Eine der vornehmsten Aufgaben unseres Bundes ist daher die Gründung und Erhaltung leistungsfähiger deutschamerikanischer Schulen und die Einführung und Ausdehnung eines nationalen deutschen Sprachunterrichts in den öffentlichen Schulen unseres Landes.

Ein wertvoller Bundesgenosse in diesem Werke ist das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar.

Die dritte Konvention des Deutschamerikanischen Nationalbundes beschliesst daher:

1) Dem genannten Lehrerseminar Dank und Anerkennung zu zollen für bisheriges erfolgreiches Wirken.
2) Den Bestrebungen dieser Erziehungsanstalt Vorschub zu leisten.

3) Wir ersuchen die Staats- und Städtevereine unseres Verbandes, ihren vollen Einfluss aufzubieten, dem Seminar tüchtige, junge Leute zuzuführen, um dasselbe in den Stand zu setzen, sein Wirkungsfeld auszudehnen.

4) Der Konvent legt es seinen Vereinen dringend ans Herz, das Seminar finanziell nach Kräften zu unterstützen.

5) Der Konvent beschliesst, der Seminarbehörde die Summe von zweihundert Dollars zu überweisen.

Und die Delegaten waren mit diesem Sympathiebeweise noch nicht zufrieden. Ein besonderer Ausschuss wurde ernannt, an dessen Spitze der Bürgermeister der Stadt Hoboken, Herr Lankering, steht, mit der Aufgabe, alle Kräfte anzuspannen zur Erreichung des schönen Zieles, das Seminar auf alle Zeiten finanziell sicher zu stellen und es in den Stand zu setzen, seine Leistungsfähigkeit zu erhöhen. Wir haben den wackeren Vorsitzer diesesAusschusses schon an der Arbeit gesehen. Er geht mit heiligem Ernst an die Ausführung der ihm übertragenen Mission. Die Aufgabe ist eine grosse, schwierige, aber nicht zu gross für die tragfähigen und tragwilligen Schultern des Herrn Bürgermeisters Lankering.

Wenn nun auch der Lehrerbund nicht verpasst, die im letzten Juli in Chicago gefassten schönen Beschlüsse in Taten umzusetzen, muss der schöne Tag kommen, wenn das Seminar auf eigenen Füssen steht.

Der Hauptzweck des vorstehenden Berichtes über die Indianapoliser Tagung war, die deutsche Lehrerschaft auf die Bedeutung des Nationalbundes aufmerksam zu machen, sie aufzufordern, mit demselben und als Glieder des Lehrerbundes neben demselben zu wirken. Die Zweigvereine des Lehrerbundes sollten sich als Lokalverbände den am Orte bestehenden Städteverbindungen des Nationalbundes anschliessen. Als Individuen sollten wir das gleiche tun, da wo kein Zweigverband des Lehrerbundes existiert. Der Nationalbund verdient unsere kräftige Unterstützung. Unsere Ziele sind eng verwandt. Vom Getriebe der Parteipolitik und des Religionshaders hält der Bund sich fern. Jedes Bestreben, dem deutschen Unterricht Eingang zu verschaffen, wo er noch kein Plätzchen im Lehrplane gefunden, wird er redlich fördern, im Kampfe um die Erhaltung der deutschen Sprache wird er sich als tüchtiger, kampfwilliger Bundesgenosse erweisen.

B. A. Abrams.

II. Korrespondenzen.

Cincinnati.

Genau zwei Wochen nach dem Tode des Musiklehrers Zeinz raffte der grimme, unerbittliche Schnitter ein junges Menschenleben dahin. Nach kurzer Erkrankung, mitten in der Blüte seines Lebens und seiner Schaffenskraft starb am 26. Oktober Herr Charles A. Gehrlein. Der Verstorbene, der kaum das 31. Lebensjahr erreicht, war kurze Zeit Lehrer an den hiesigen öffentlichen Schulen und ging sodann zur Advokatur über. Seit drei Jahren war er ein pflichteifriges Mitglied unserer Schulbehörde und gehörte darin dem deutschen Komitee an. Die deutsche Lehrerschaft hat mit ihm einen treuen, zuverlässigen Freund verloren. Die ungewöhnlich grosse Teilnahme an seiner Beerdigung legte beredtes Zeugnis ab von der allgemeinen Liebe und Achtung, die Herr Gehrlein in deutschen und englischen Kreisen genoss.

So, nun sind die Lesezirkel samt dem Verdienst- oder Belohnungssystem bei uns gehörig im Schwunge. In englischen und deutschen Lehrerkreisen wird gar emsiglich gezirkelt, dabei besuchen besonders die jüngeren Lehrkräfte jeden Samstag unsere Universität zur Absolvierung irgend eines gelehrten Faches — alles das „for self-im-

provement," wie es heisst. Dieser Fortbildungseifer wird indessen nur so lange vorhalten, bis die nötige Punktezahl, nämlich acht, zur Gehaltsaufbesserung erreicht ist. Wie viele Punkte die Lesezirkelei und der Universitätsbesuch einträgt, das möge an dieser Stelle zur Nachahmung oder Abschreckung, vielleicht auch zur Erheiterung für die Lehrerschaft anderer Städte mitgeteilt werden. Wer sich einem englischen oder deutschen Lesezirkel anschliesst, oder beiden zugleich, erhält dafür je einen Punkt pro Jahr; wer einen Kursus an der Universität absolviert, erhält zwei Punkte. Bei ganz besonderer Strebsamkeit kann man also innerhalb von zwei Jahren die erforderliche Punktezahl erreichen, d. h. wenn man vorher nicht vor solchem self-improvement zusammenbricht. Von der Einbusse, die dabei der Schulunterricht infolge geistiger und körperlicher Abspannung erleidet, mag hier geschwiegen werden. Hoffentlich wird keine der lieben Kolleginnen und auch kein Kollege an der Fortbildungswut sterben.

„Gründlicher muss die Ausbildung der Pädagogen werden", das ist überhaupt neuerdings hier die Losung. Aus diesem Grunde wurde an der hiesigen Universität mit Beginn des Wintersemesters ein Lehrstuhl für Pädagogik errichtet und am 21. November wurde dieses neu gegründete Lehrer-College feierlich eingeweiht. Sowohl bei dieser Einweihungsfeier, die nachmittags unter Teilnahme der gesamten Lehrerschaft stattfand, als abends beim Bankett für die Universitätsprofessoren und einige prominente Geschäftsleute wurden verschiedene sehr beachtenswerte Reden gehalten. Nach den Ausführungen von James Earl Russell, Dekan des Lehrer-College der Columbia Universität, sowie von Professor W. O. Thompson, Präsident der Ohio Staatsuniversität, ist das amerikanische Erziehungswesen noch lange nicht das vollkommenste und allerbeste der Welt, wie von lobhudelnden Stumprednern oft behauptet wird. In Wirklichkeit ständen wir darin den meisten europäischen Ländern bedeutend nach. Um die Jugenderziehung zu heben, seien aber besser ausgebildete und gut vorbereitete Lehrkräfte in erster Linie nötig. Natürlich müsste dann auch deren Bezahlung eine entsprechende sein. Die beiden Herren hatten damit ja so recht, wie auch unser Schulsuperintendent Dyer, der in seiner Ansprache sagte: „Wir Lehrer möchten eine ebenso geachtete Stellung in dem amerikanischen Gemeinwesen einnehmen, wie Juristen und Mediziner. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten die Lehrer 1. ein angemessenes Gehalt beziehen; 2. nach einer gründlichen Prüfung von weiteren Examina befreit sein; 3. eine gesicherte Stellung haben, so lange sie leistungsfähig sind, frei von allen politischen Einflüssen; 4. eine Alterspension beziehen, wenn sie gezwungen sind, in den Ruhestand zu treten." Wenn alle vier Forderungen von der Bürgerschaft Cincinnatis allmählig bewilligt werden, wie Herr Dyer versicherte, falls sich die Lehrer deren würdig erweisen, so sagen wir gerne ja und Amen dazu.

Die Kindergärten, die bisher hier mit Mühe und Not als private Institute über Wasser gehalten wurden, werden jetzt unserem öffentlichen Schulsystem einverleibt. Mit drei oder vier ist dies bereits geschehen, und die übrigen werden bald folgen. Auch der Handfertigkeits-Unterricht kommt sehr schnell in Aufschwung, ja beinahe zu schnell, und, vielleicht zum Nachteil d. h. zur Verkürzung des deutschen Unterrichts, wie man mit Recht oder Unrecht fürchtet. Sogar eine ausschliessliche Negerschule ist auf ihr Verlangen mit diesem Unterrichtszweig beglückt worden. Für 15- und 16-jährige Negerknaben ist etwas Kenntnis in Handhabung von Werkzeugen sicherlich vorteilhafter und zweckdienlicher als Wissenschaft in Geometrie und Algebra, die ihnen im achten Schuljahre gelehrt wird. Also man tau!

E. K.

New York.

N. Y. Verein deutscher Lehrer. In der Novemberversammlung (4. d. M.) berichtete der Schatzmeister Hr. Boos, dass der Verein sich aus dem bisherigen Starrkrampf allmählich wieder aufzuraffen schien. Im J. 1904 zahlten den Beitrag 37 Mitglieder, 1905 nur 28, für 1906 bereits 26. Der Verein ist jetzt erst in die Lage gekommen, die Schulden von $6.40 an den Bund abzutragen. Dr. Wahl hielt dann einen durchaus sachlich gehaltenen Vortrag über den Pädagogen Ziller († 1882). An seine Ausführungen knüpfte sich ein höchst anregender Meinungsaustausch zwischen den Mitgliedern Geppert, Herzog, Monteser, Tombs und Zick.

T. V.

III. Umschau.

Dr. Friedrich Karl Castelhun gestorben. In weiten Kreisen des Deutschtums des ganzen Landes wird die Kunde von dem erfolgten Ableben Dr. Friedrich Karl Castelhuns, des Dichters des herrlichen Gedichtes: Pflegt die deutsche Sprache —, aufrichtige Anteilnahme und wahre Trauer erregen. Persönlich war er auf dem Boden unseres Adoptivvaterlandes wohl am besten in St. Louis und San Francisco gekannt; aber ausserhalb dieser Städte haben Tausende und Abertausende von Deutschen hüben wie drüben den Dichter Castelhun schätzen und verehren gelernt.

Dr. Friedrich Karl Castelhun wurde im Jahre 1828 am 27. Februar in Nordheim bei Worms geboren, absolvierte mit Glanz das darmhessische Gymnasium in Bensheim an der Bergstrasse und kam 1847 mit seinen Eltern (der Vater war Arzt) nach Illinois. Er widmete sich in Cleveland und Ann Arbor dem Studium der Medizin und vervollständigte später seine Studien durch mehrjährigen Aufenthalt an den Universitäten von Würzburg, Wien, Prag und Berlin. Er liess sich nach seiner Rückkehr in die Ver. Staaten als praktischer Arzt in St. Louis nieder, wo er eine segensreiche Tätigkeit entwickelte.

Im Jahre 1866 verheiratete er sich mit einer hochgebildeten deutschamerikanischen Dame, Frl. Lätitia Pauline Rötter, der Tochter eines namhaften deutschen Malers Paul Rötter aus St. Louis, der z. B. für Agassiz die Fische für sein grosses ichthyologisches Werk malte. Der Ehe entsprossen 9 Kinder, von denen 7 am Leben sind.

Dr. Castelhun praktizierte 1875 und 1876 in San Francisco, wohin er im Jahre 1872 zum ersten Male besuchsweise gekommen war. Nach dem Tode eines hoffnungsvollen Sohnes ging er nach St. Louis zurück, lebte aber seit 1885 beständig in San Francisco., hochgeachtet von allen, die mit dem ehrenhaften, genialen und hochgebildeten Manne in Berührung kamen.

Zum 70. Geburtstage des Dichters, am 27. Februar 1898, wurde demselben von einer Anzahl der hervorragendsten Vertreter des Deutschtums von San Francisco eine glänzende Ovation in der Form eines solennen Kommers dargebracht, und der greise, aber geistig und körperlich durchaus rüstige Dichter wurde in Poesie und Prosa gefeiert.

Zur Erinnerung an diese Feier stifteten Freunde des Dichters dem Lehrerseminar zu Milwaukee eine Gedenktafel, die in einer Wand des Hauptkorridors im Anstaltsgebäude eingelassen ist. Sie ist von M. H. Niels modelliert und zeigt unter entsprechender Widmung Namen und Geburtstag des Dichters, sowie sein Bild in erhabenem Relief und sein schönstes Gedicht, das oben genante „An meine Kinder", im Wortlaut.

In San Francisco hat die grossartige Schillerfeier mit einem Überschuss von $230.75 abgeschlossen. Die bei dieser Feier von Prof. Schilling gehaltene Gedächtnisrede brachte der „San Francisco Examiner" in deutschem Text und deutscher Schrift.

Mexiko. Die deutsche Schule in Mexiko konnte im Laufe des verflossenen Schuljahres in ein eigenes langersehntes Heim einziehen. Der Einweihung dieses neuen Heims wohnten der Präsident der Republik, General Porfirio Diaz selbst und der deutsche Geschäftsträger Dr. jur. von Flöckher bei. Letzterer überreichte ein Bildnis des deutschen Kaisers, von dem Monarchen selbst der Schule geschenkt. Die materielle Lage der Schule ist trotz mancher dankenswerten Spende (im Jahre 1903/04 erhielt die Schule allein aus Deutschland 12,500 M.) nach den Mitteilungen des Jahresberichtes über das Schuljahr 1903/04 recht bedrängt, da noch eine Anzahl kostspieliger Aufgaben ihrer Lösung harren, so der Bau einer Turnhalle und vor allem die Schaffung eines Internates für die Kinder der im Innern des Landes wohnenden Deutschen. Die deutsche Schule in Mexiko hat nämlich eine besondere Wichtigkeit dadurch, dass sie nicht nur den Kindern der in der Hauptstadt selbst lebenden Deutschen eine gesunde deutsche Erziehung gewährleisten soll. Ihre Bestimmung und ihr Ziel ist, „allen Deutschen der Republik Mexiko, denen die Sprache ihrer deutschen Vorfahren und die Sitte ihrer Heimat teuer ist, die Möglichkeit zu bieten, dass ihre Kinder das Erbe ihrer Väter nicht verlieren, dass sie in Sprache, Geist, Charakter und Gemüt Deutsche bleiben." Wegen der geringen Anzahl der Deutschen ist es nämlich auf dem Lande und in den weitaus meisten Städten unmöglich, besondere deutsche Schulen zu unterhalten. Den Bedürfnissen dieser ein-

zelnen und kleinen Gruppen soll die grosse deutsche Schule der Hauptstadt nach Möglichkeit immer mehr gerecht werden. Die Schülerzahl stieg in den fünf Schuljahren 1899|00 bis 1903|04 von 128 über 139, 160, 162 bis auf 180. Also eine gesunde Stetigkeit des Wachstums. Von den 180 Schülern des letzten Jahres waren 107 männlichen und 73 weiblichen Geschlechtes. Davon waren rein deutscher Herkunft 66. Wenigstens einen deutschen Vater hatten 75, eine deutsche Mutter 7. 21 Schüler waren Mexikaner, 10 Amerikaner, 1 Engländer. Die Schule umfasst einen Kindergarten und 10 Klassen, nämlich 3 Elementar-, 5 Real- und 2 gesonderte Mädchenschulklassen. Als Lehrkräfte wirken ausser dem Direktor, Prof. August Heck, 7 deutsche Lehrer, darunter der Pastor Reichardt und 2 Lehrerinnen, ausserdem ein Mexikaner und ein Engländer.

Afrika. Das amtliche „D. Kol.-Bl." enthält eine am 1. Januar 1906 in Kraft tretende Verordnung des Gouverneurs von Togo über den Sprachunterricht in den Schulen des Schutzgebietes. Die Hauptbestimmungen lauten: In allen Schulen des Schutzgebietes ist als Gegenstand des Sprachunterrichts ausser der Landessprache keine andere lebende Sprache zugelassen als die deutsche. Schulen, in welchen eine nicht zugelassene Sprache gelehrt wird, können durch Verfügung des Gouvernements geschlossen werden. Auch kann Lehrern, welche in einer nicht zugelassenen Sprache Unterricht erteilen, die Lehrtätigkeit untersagt werden. Die bedeutsame Verordnung ist auf einstimmigen Beschluss des Gouvernementsrates, in dem neben vier Beamten fünf ausseramtliche Mitglieder anwesend waren, erlassen worden.

Die Nat. Zeitg. erklärt den Lehrermangel in Deutschland als eine Gefahr für die fernere Entwicklung des Deutschtums. Das Besserungsmittel verwehrte der Finanzminister.

Schweiz. Professor Dr. Hagmann, St. Gallen, macht in seiner Schrift „Zur Reform eines Lehrplanes der Volksschule" weit ausschauende Vorschläge, die einer völligen Umgestaltung unserer heutigen Schulorganisation das Wort reden, indem sie von dem Grundsatze ausgehen, dass die natürliche Veranlagung des Kindes, nicht aber fremde, äussere Anforderungen für den Aufbau des Lehrplanes massgebend seien, dass folglich nicht Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern Zeichnen und Handarbeit, Sprechen und Singen, Spiele und Spaziergänge die „Elementarfächer" unserer Kleinen sein sollten.

IV. Vermischtes.

Auf die Frage: „Welches traurige Ende hat denn der Hase?" (es handelte sich um die Worte aus „Häsleins Klage": „Wenn ich an mein Ende denk', ich mich recht von Herzen kränk") gab es die Antwort: „Das Ende ist der Schwanz."

Salzsäule. Das Kind sagte: „Lots Frau sah hinter sich und wurde in eine Salzsäule verwandelt." Hier stockte es und kam nicht weiter als bis zu den Worten: und wurde in — — —. Der Pastor drängte wiederholt, und nun sagte das Kind mit weinerlicher Stimme: „.... und wurde in ein Salzschweinle verwandelt." Das arme Kind wusste nichts von einer Säule, oder dachte nicht daran. Es meinte, das Wort „Säule" sei das Diminutiv von Sau. Zugleich war es aber belehrt worden, dies Wort zu gebrauchen sei nicht anständig, man sage dafür Schwein.

Lehrer (bei der Behandlung der Geschichte Moses Geburt und Errettung): „Warum wollte der Pharao wohl nur die Knaben ins Wasser werfen?" — Schüler: „Weil er die Mädchen lieber hatte."

Lehrer: „Warum steigt das Quecksilber in die Höhe, wenn man das Thermometer in heisses Wasser stellt?" — Schüler: „Weil es ihm unten zu heiss wird."

Aus dem Religionsunterricht. Die Geschichte von Isaaks Opferung ist zum häuslichen Studium aufgegeben. Ein Schüler erzählt: „Da sah Abraham ein — Gewitter in der Hecke hängen."

In der Naturkunde. Lehrer: „Was würde passieren, wenn die Sonne plötzlich erlöschen würde?" — Der kleine Kohn: „Dann würden die Kohlen teier werden."

Lehrer: „Hans, sage mir einmal, woher kommen denn die Ungewitter?"

Knabe: „Von meiner Grossmutter!"

Lehrer: „Aber warum denn?"

Knabe: „Jedesmal nach einem Gewitter sagt die Grossmutter: Das hat schon drei Tage in meinen Knochen gesteckt!"

Aus Schülerheften: Hamburg ist eine berühmte Hantelstadt. — (Über die Schüleraufführung im Stadttheater) Wir konnten es fast nicht erwarten, endlich aber kam der verhängnisvolle Tag. — Um nicht ausgehen zu müssen, liess sich Demosthenes den halben Kopf abscheren. — Die Kühe lebten anfangs wild; deshalb haben wir noch Hörner. — Schüler rezitiert: ..durch die vollbeklebten Gassen wälzt den ungeheuren Brand.

Da ich dich nicht mündlich sehen kann, will ich dir einiges von unserer Schillerfeier schreiben. Gelauschten Ohres vernahmen wir die schöne Rede über das Leben des berühmten Dichters.

Das operierte Verbrechen. An einem fünfzehn Jahre alten Knaben, der eine hoffnungslose verbrecherische Anlage aufwies, wurde, wie die Wochenschrift „English Mechanic" berichtet, auf die Aussage seiner Mutter hin, dass er im Alter von drei Jahren einmal eine Verletzung am Kopf erlitten hätte, mit besonderer Erlaubnis des Gerichtes eine Operation vorgenommen. Die Ärzte entdeckten an einer Stelle des Schädels eine Missbildung und beseitigten drei Knochenstücke, unter denen dicke Wucherungen gefunden wurden. Die Operation gelang vollkommen, indem der Knabe nicht nur von den Folgen der Operation sich schnell erholte, sondern auch eine vollkommen moralische und geistige Gesundheit erlangte. Es steckt also das Heil im Messer des Chirurgen.

Eine Ansicht über den Aufsatzunterricht. Ein Mitarbeiter der „Deutschen Schulpraxis" schreibt: Für den Aufsatz möchte ich den Satz: Non multa, sed multum gerade umkehren: Multa, sed non multum. Das heisst, es müssten viel mehr Aufsätze gefertigt werden, natürlich die meisten nur mündlich. Über ein kleines, recht kleines Thema, mitten aus dem eben vorliegenden Unterrichtsstoffe herausgenommen, müssten die Schüler gleich aus dem Stegreife einen kleinen Aufsatz machen lernen. Zusammenfassungen und Wiederholungen müssten immer Aufsatzform haben und dabei sollten die Schüler immer etwas Eigenes hinzutun, nämlich die sprachliche Formung. Der Lehrer muss die Aufgabe so stellen, dass der ganze Stoff für den Aufsatz in der unterrichtlichen Behandlung gegeben wird, dass das Kind die Ergebnisse aber sprachlich umändern muss. Dann können aber auch Aufsatzaufgaben so gestellt werden, dass einzelne Partien aus dem Stoffe herausgegriffen und sprachlich umgeformt werden müssen oder so, dass der Stoff in anderer Anordnung und also auch in neuer sprachlicher Darstellung wiederholt werden muss. Die auf solche Übungen verwendete Zeit könnte man sehr wohl dem schriftlichen Aufsatze abknapsen. Auch diese müssten nahezu aus dem Stegreife in einem Zuge vom Kinde ganz allein, ohne jede sogenannte Entwicklung hergestellt werden. (!?) Dann dürften die Aufsätze nicht gemalt, sondern müssten frischweg fliessend niedergeschrieben werden, natürlich sauber und ordentlich, wie eben alles in der Schule geschrieben werden müsste. Auch die Korrekturen brauchten keineswegs so pedantisch ausgeführt zu werden — doch das will ich nur so nebenbei gesagt haben . . . Möge es jeder weiter tun, wie er's für richtig hält. Aber was ich sagen wollte, ist das: Der Aufsatz soll keine Haupt- und Staatsaktion sein, sondern nur ein Stück, und zwar ein wichtiges Stück jeder Unterrichtslektion.

Ein ergötzliches Geschichtchen hat sich kürzlich, wie dem „G.-A." mitgeteilt wird, in der Nähe von Weinheim zugetragen. Der Lehrer des betreffenden Dorfes stellte den Antrag zur Beschaffung einer Karte von Europa beim Bürgermeister. Dieser jedoch erklärte, er müsse dazu erst die Zustimmung des Gemeinderates haben. Die Sitzung wurde also einberufen und der Antrag verlesen und zur Beratung gestellt. Es erhob sich nur einer der Gemeinderäte, indem er folgendes ausführte: „Meine Herrn, ich maan, die Ausgabe bräuchte mer net zu mache, wer waass, ob jemools aans von unsere Kinner nach Eiroba kimmt." Dieser Antrag wurde auch noch von anderer Seite unterstützt, und der Antrag des Lehrers fiel durch.

In einer zweiten Klasse ist von der Schlacht im Teutoburger Walde erzählt worden. Bei der Wiederholung sagt ein Knabe: „Als der Kaiser in Rom die Nachricht erhielt, rief er aus: „Varjus, Varjus, gib mich meine Religion wieder!"

Zum deutschen Aufsatz. In Nr. 3 des „Säemann" legt Otto Anthes, veranlasst durch eine ungemein oberflächliche Kritik, seine Ansichten über den deutschen Aufsatz in der Schule nochmals in knapper Weise dar: Ziel der Aufsatzübung soll nicht wie bisher sein, den Schüler in den Stand zu setzen, „über ein gegebenes Thema sich korrekt, erschöpfend und in guter Ordnung auszusprechen", sondern ihn befähigen, „sich über ein Thema, das ihn interessiert, in seiner eigenen Weise auszusprechen". Der Text des Aufsatzes soll nicht vorher in der Klasse festgestellt werden; vielmehr soll man die Kinder ohne jede Vorbereitung schreiben lassen, ‚wie ihnen der Schnabel gewachsen ist', und das, was auf diese Weise entsteht, mit Verständnis für die eigentümliche Schönheit des kindlichen Ausdruckes aufnehmen und bewerten. Ausserschulische Erlebnisse, die häufiger vorkommen oder durch ihre Besonderheit Eindrck auf das Kind gemacht haben, empfehlen sich als die besten Themen. Bei Stoffen, die in der Schule gewonnen sind, lasse man das Aufschreiben nicht sofort eintreten, sondern gebe ihnen Zeit, „sich im Seelenleben des Kindes einzunisten". Der Stoff des Aufsatzes muss den Schülern Rohstoff sein, d. h. er darf ihnen nicht in irgend einer literarisch fixierten Form vorliegen, da diese naturgemäss den Kindern Mut und Selbstvertrauen nimmt, sie gängelt und sie am selbständigen Gestalten hindert. Darum keine Aufsätze im Anschluss an Literaturstoffe! Die Korrektur richte sich nicht darauf, den Aufsatz etwa so „einzurenken", wie ich als Erwachsener ihn vielleicht gerne haben möchte, sondern sie gehe lediglich darauf hinaus, festzustellen, ob das Kind bei seiner Niederschrift eine klare Anschauung von der Sache gehabt und für diese Anschauung eine leichtverständliche Form gefunden hat. „Ob diese Form, an meinem Ausdruck gemessen, korrekt ist, ob ich das ebenso ausdrücken würde oder nicht, das würde mich vorläufig gar nicht bekümmern." „Nicht die Korrektur des Lehrers fördert das Kind im Ausdruck, sondern die mit Lust fortgesetzte Übung selbständigen Gestaltens."

Wem es an Aufsatzthemen im dargelegten Sinne gebricht — d. h. wem es noch nicht gelungen ist, sich in obige Gedanken ganz hineinzufinden, denn dann wird es ihm an passenden Aufgaben nicht fehlen — dem sei ein neues Büchlein H. Scharrelmanns empfohlen: „Im Rahmen des Alltags, 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr" (Hamburg, Alfr. Janssen. 1,50. M.).

* Ein deutscher Satz mit allen Buchstaben. Die Redaktion der „Wiener Allgemeinen Sportzeitung" hatte in der ersten Nummer ihres neuen Jahrganges ein Preisausschreiben erlassen. Im Englischen gibt es einen Satz, der einfach aussieht und gewöhnlich klingt, sich aber dadurch auszeichnet, dass er sämtliche Buchstaben des englischen Alphabets enthält, und zwar jeden Konsonanten nur einmal. Er lautet: "Pack my box with five dozen liqueur jugs." Der Wunsch der „Allgemeinen Sportzeitung" ging nun dahin, die deutsche Sprache mit einem Satz bereichert zu sehen, der die gleichen Eigenschaften wie der englische hat, und zwar sollte es ein vernünftiger, korrekter deutscher, grammatikalisch tadelloser Satz sein. Den Bewerbern war es freigestellt, die wenig gebrauchten Buchstaben x und y fortzulassen. Die Konkurrenz um die 300 Kronen gestaltete sich sehr lebhaft, zumal keine engere Wahl unter den Satzfindern in Aussicht genommen war, sondern der die Aufgabe befriedigend zuerst löse, der Preis zufallen sollte — zahlreiche Köpfe arbeiteten angestrengt an der Lösung des Problems und schon in der Nummer vom 11. Januar konnte die genannte Zeitung ihren Lesern verkünden, dass es sogar mehrfach gelungen sei, das Alphabet in einem Satz zusammen zu drängen. Der preisgekrönte Satz lief bereits am 6. Januar ein. Er lautete: „Vor Jux, Gezech, wie Tabak empfand sie Qual." Ein zweiter Satz, der allen Anforderungen genügte, und der zudem einfacher und gefälliger klingt und weniger die Mühen der Konstruktion verrät, wurde am 9. Januar eingeliefert: „Kaufen Sie jede Woche vier gute, bequeme Pelze." Im ganzen waren 30 Lösungen eingelaufen, von denen die meisten freilich den gestellten Bedingungen nicht entsprachen. Immerhin sind noch einige originelle Satzgefüge darunter, die erkenne liessen, dass sich das Alphabet auf mancherlei Art durcheinanderwürfeln lässt.

Bei der Feier des Reformationsfestes erhielt der Lehrer auf seine Frage: „Warum trat denn Luther eigentlich in das Augustinerkloster zu Erfurt?" die Antwort: „Weil es regnete."

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Elijah W. Bagster-Collins (Adjunct Professor of German in Teachers' College, Columbia University), The Teaching of German in Secondary Schools. New York, The Columbia University Press, 1904. 232 pp., 8. Cloth, $1.50. *

Der reiche Stoff dieses mit sichtlicher Liebe zur Sache geschriebenen, gründlich durchdachten und durchweg anregenden Buches gliedert sich in eine kurze Einleitung (Reformbewegung in Amerika, Reformbewegung in Deutschland, Quousque Tandem, das lebende Wort, neue Elemente in der Reform) und zehn Kapitel: I. The Value of German. II. Aim of a Course. III. Pronunciation. IV. Work in Speaking. V. Grammar. VI. Written Exercises. VII. Composition. VIII. Reading. IX. Translation. X. Vocabulary. Ein Anhang bringt auf neun Seiten eine umsichtig ausgewählte, reichhaltige Bibliographie, auf die in zahlreichen Anmerkungen unter dem Texte verwiesen wird.

Wir haben es in Prof. Bagster-Collins' Werk mit einem wohlgelungenen Versuche zu tun, die Methodik des deutschen Unterrichtsbetriebs unter den besonderen Umständen unserer amerikanischen Sekundärschulen darzustellen. Kein Lehrer wird das Buch ohne nachhaltigen Nutzen aus der Hand legen; ganz besonders aber wünschte ich es in den Händen eines jeden Neulings, dem es manchen Fehlgriff, manche bittere Enttäuschung ersparen wird, und eines jeden, der sich auf den Beruf eines Lehrers des Deutschen vorbereitet; diesem wird es für die Einrichtung seiner Studien von vornherein manchen schätzbaren Wink geben; und wenn es den und jenen durch den klaren Beweis, dass die Vorbereitung auf diesen Beruf kein Sonntagnachmittagsvergnügen ist, zur Wahl einer anderen Lebensarbeit veranlasst, so halte ich auch das für ein durchaus dankenswertes Ergebnis.

Bei einem so vielgestaltigen Stoffe sind Meinungsverschiedenheiten im einzelnen unausbleiblich; es will schon viel heissen, wenn man nicht gezwungen ist, ganze Kapitel in Bausch und Bogen zu verurteilen, was aber die besonnene Ausführung und der ruhige Vortrag selbst einem auf völlig anderem Standpunkte stehenden Lehrer schwer machen dürften. Auf einzelne Kapitel näher einzugehen behalte ich mir auf später vor. Im folgenden möchte ich einstweilen nur einige besonders bemerkenswerte Ergebnisse kurz hervorheben sowie mehreres berühren, worin ich dem Verfasser mehr oder weniger widersprechen muss.

Bei der Darstellung des Wertes des fremdsprachlichen Studiums, um zunächst eine Kleinigkeit zu erwähnen, hätte ich den praktischen Wert zuletzt genannt (S. 6). Wie der Verfasser später ausführt, kommt doch nur ein kleiner Bruchteil der Zöglinge der Sekundärschulen dazu, später einmal die fremde Sprache gebrauchen zu müssen; und von diesen bringt es wieder nur eine verschwindende Anzahl soweit, die Fremdsprache praktisch gebrauchen zu können. Die vielen aber, die dies Ziel erreichen möchten und dazu nicht imstande sind, werden dem Unterricht die Schuld beimessen, wenn ihnen nicht rechtzeitig (natürlich nicht in theoretischen Vorträgen) klargemacht wird, was der fremdsprachliche Unterricht in erster und letzter Linie bezweckt, und dass die Sekundärschule vorab Bildungs- und nicht Fachschule ist. Trotz alledem behalten die Sprechübungen in der Fremdsprache ihren hervorragenden Wert; je mehr Zeit der Lehrer dafür gewinnen kann, desto besser; und ich möchte zu den auf S. 23—24 hiezu angeführten

* Die Besprechung dieses Buches erscheint hier unliebsam verspätet und viel kürzer als ursprünglich geplant und ausgeführt. Das Manuskript meiner ersten Rezension ist mir im Februar d. J. nebst anderem handschriftlichen Material auf der Reise nach Europa beim Brande des Brevoort-Hotels in Chicago verloren gegangen; ein Exemplar des Werkes aber stand mir erst nach meiner Rückkehr wieder zur Verfügung.

Gründen noch die gar nicht hoch genug anzuschlagende Wichtigkeit der Erweckung des Kraftgefühls nennen, das dem Schüler mehr als alles andere Liebe zum Unterricht einflösst und ihn am schnellsten von seinen Fortschritten überzeugt. Ja ich möchte behaupten, dass schon diesem Kraftgefühl zuliebe — aber auch weil man meiner Ansicht nach eine Fremdsprache beim Hören nur dann verstehen kann, wenn man sie selbst etwas, sei es auch noch so unvollkommen, spricht, — die Sprechübungen auch dann noch beibehalten werden müssten, wenn der neusprachliche Unterricht auf Grund solch radikaler Forderungen umgestaltet würde, wie sie Uhlmayr-Nürnberg auf dem ersten schulhygienischen Kongress (vgl. Neuere Sprachen, Band VII, S. 257—272, und diese Zeitschrift, Bd. V, 1904, S. 341 f.) vertreten hat. Womit aber ja nicht gesagt sein soll, dass das Sprechen anders denn als Mittel zum Zweck aufgefasst werden dürfe! — Ein Mittel, das die Lust an den Sprechübungen ausserordentlich fördert, und das ich seit Jahren den Studierenden immer wieder dringend empfehle, das ich aber in dem vorliegenden Werke nirgends erwähnt finde, ist das, dass es sich der Lernende zur Regel macht, nicht nur die tägliche Lektion bei der Vorbereitung jeweils laut zu lesen, sondern auch ausserdem tagtäglich, auch während der Ferien, wenn auch nur fünf Minuten auf lautes, ausdrucksvolles Lesen entweder schon durchgenommenen oder neuen Stoffes zu verwenden; besonders eignen sich dazu moderne Dramen, auch deutsche Zeitungen u. dgl.

Sehr gut sind die Ausführungen des Verfassers über den Wert des fremdsprachlichen Studiums zur richtigen Schätzung fremden Volkstums, zur Förderung des Völkerverständnisses (S. 11 bis 12). Prof. Bagster-Collins knüpft hier an die schönen Worte Stephan Waetzolds an, die im letzten Dezemberheft dieser Zeitschrift in dem Aufsatz „Land und Leute" im Auszug wiedergegeben sind.

S. 25 ist die Rede von den ganz verschiedenen Bedingungen des neusprachlichen Unterrichts in Deutschland und Amerika; dazu vergleiche man auch Kap. IV des Buches. Was überzeugte Anhänger der deutschen Reform hierzulande leider so oft vergessen, ist dass unsere Sekundärschüler durchschnittlich erst mit vierzehn, die meisten eigentlich erst mit sechzehn Jahren das Erlernen einer lebenden Fremdsprache beginnen.

Wenn der Verfasser auf S. 27 ff. als den naturgemässen Lehrer für Amerikaner einen geborenen Amerikaner verlangt, so wäre es ungerecht und lächerlich, ihm da im Prinzip widersprechen zu wollen. Anderseits könnte aber auch an Mittelschulen ein tüchtiger, taktvoller Ausländer, nicht trotzdem, sondern eben weil er Ausländer ist, die besten Unterrichts- und zugleich die besten Erziehungsresultate erzielen; im allgemeinen dürfte freilich die Erfahrung lehren, dass der Deutsche am besten an der Elementarschule und an College und Universität arbeitet. Einer der Gründe, die gegen Deutsche als Lehrer an amerikanischen Mittelschulen angeführt werden, scheint mir unrichtig und übertrieben, nämlich die Kenntnis bezw. Unkenntnis des Englischen; sicherlich ein wichtiger Punkt. Die Ausführungen des Verfassers treffen eigentlich nur auf solche Deutsche zu, die direkt aus Deutschland hierher verpflanzt werden. Dass auch schon mancher, der sich jahrelang im Lande aufgehalten hat, durch einen gelegentlichen groben Schnitzer belustigt oder angestossen hat, wäre auch nicht abzuleugnen. Auch die Aussprache lässt oft viel zu wünschen übrig, und derartige Dinge sollen hier gewiss nicht verteidigt werden. Aber beim Übersetzen, will mir scheinen, lassen viele Lehrer, deren Muttersprache das Englische ist, öfter mangelhaftes Englisch unbeanstandet, als Deutsche das — schon aus leicht begreiflichen Gründen — zu tun geneigt sind. Doch kann ich hier, wie jeder Einzelne, nur aus persönlicher Erfahrung sprechen, und persönliche Erfahrungen soll man nicht verallgemeinern.

Dass Prof. Bagster-Collins vom Lehrer des Deutschen auch sprachgeschichtliche Vorbildung verlangt (S. 33), begrüsse ich mit Freuden; denn leider ist das bei der Vorbildung vieler unserer Lehrer ein wunder Punkt; und um etwas ordentlich zu verstehen, wie es ist, muss man doch wissen, wie es geworden ist. Die Gefahr, dass der so vorgebildete Lehrer dann in der Sekundärschule seine sprachgeschichtlichen Kenntnisse könnte an den Mann bringen wollen, ist gering und sollte sicherlich gegenüber dem grossen Gewinn, den er aus seinen sprachgeschichtlichen Studien zieht, nicht in Anschlag kommen. Mit demselben Rechte wird vom Verfasser auch gute Kenntnis der deutschen Geschichte verlangt.

Zum Kapitel über die Aussprache wäre zu bemerken, dass die Einigung in der Aussprache doch wohl schneller er-

folgen wird, als der Verfasser (S. 42) anzunehmen scheint; dafür werden der überwiegende Einfluss Berlins und die unaufhaltsam um sich greifende Verpreussung im politischen Leben Deutschlands schon sorgen. Vom wissenschaftlichen Standpunkt wäre hier auch Braunes bedeutsame Heidelberger Rektoratsrede zu nennen, die in dem Satze „Her mit dem Schriftbild!" gipfelt. Die hannöversche Aussprache (S. 45) dürfte, da auch hierzulande der alte Aberglaube von ihrer besonderen Vorzüglichkeit nicht umzubringen ist, schärfer verurteilt werden. — Den Tonfall der Fremdsprache wird der Lehrer seinen Schülern mündlich viel besser beizubringen vermögen als der für diesen Zweck auf S. 51 empfohlene Phonograph vulgo Blechschwätzer. So wenig die grauenhaften Gurgeltöne des Instrumentes mir die menschliche Sprache ersetzen können, so wenig hat mich noch eine Vorführung davon überzeugt, dass man daraus den ungekünstelten Tonfall der Rede lernen könne. — Zur Erlernung der Aussprache des i c h - Lautes empfiehlt Hempl neuerdings, von geflüstertem englischem 'ye' oder 'he' (anstatt 'key') auszugehen, ein abgekürztes und bequemeres Verfahren, das vorzügliche Resultate liefert. Hier wäre auch der von Herrn Prof. Grummann erfundene sinnreiche kleine Apparat zu erwähnen, der zur mechanischen Aneignung des Lautes sowie zur Erlernung des ö und ü dienen soll, den ich soweit jedoch nicht aus eigener Anschauung und Probe, sondern nur aus einer Beschreibung kenne.

Wenn der Verfasser (S. 101 f.) verlangt, dass der Unterricht in der Grammatik in der Muttersprache des Schülers geschehe, so wird man ihm mit vollem Herzen beipflichten. Für höhere Klassen wird vom Gebrauche einer in deutscher Sprache abgefassten Grammatik nicht abgeraten. Aber auch hier würde ich entschieden eine englische vorziehen; erstens weil die deutsche Grammatik auch für Vorgerückte der Schwierigkeiten immer noch genug bietet, die man nicht leichtfertig durch die stark technische Sprache der Grammatik zu vermehren trachten sollte; zweitens weil es wenig Sinn hätte, etwa die Elemente deutsch, die Feinheiten aber englisch zu lehren; drittens weil bei Anwendung der internationalen Terminologie — für die deutsche kann ich mich nie und nimmer begeistern — die Menge der verschiedenen Pluralendungen (man denke an Kasus, Modi, Genera, Tempora, deren Singulare alle auf —us ausgehen; an Doppelformen wie Partizipia und Partizipien, Adjektiva und Adjektive, Verba und Verben, u. s. w.) die Schüler ohne Vorbildung im Lateinischen ausserordentlich verwirren muss. — Was nun das Auswendiglernen und Hersagen der grammatischen Regeln anbelangt, einerlei ob in der Muttersprache des Schülers oder in der Fremdsprache, so wird heute gewiss kein Einsichtiger mehr das geistlose Verfahren von ehedem befürworten, nach dem man noch als Primaner ganze Seiten von Ellendt-Seyffert samt den zugehörigen Beispielen herunterrasseln musste. Wenn aber die Regel ordentlich aus dem Beispiel entwickelt und des Schülers lebendiger Besitz, kein toter Gedächtnisballast ist, so sehe ich nicht ein, warum der Schüler nicht angehalten werden sollte, eine Regel in wohlgesetzter Form — nicht notwendigerweise in den Worten seines Lehrbuches — etwa als Erklärung eines Beispiels in der Lektüre oder bei der Richtigstellung eines Fehlers in der Klasse, geben zu können. Meine eigene Erfahrung hat mich belehrt, dass Schüler, die das tun können, fast durchweg auch im mündlichen Gebrauch der Sprache sich rühmlich hervortaten, bei sonst gleicher Befähigung und Vorbereitung.

Dass in den amerikanischen Schulen so viel englische Geschichte gelehrt wird, betrachtet Prof. Bagster-Collins (S. 171) als Grund, dass dem Schüler nicht auch noch deutsche Geschichte zugemutet und geschichtliche Lektüre gewählt werden solle. Mir will es vorkommen, als ob man eben deswegen sich im deutschen Unterricht etwas eingehender mit deutscher Geschichte beschäftigen sollte, um ein Gegengewicht zu schaffen und Einseitigkeit in der Auffassung zu verhüten. Leider fehlt es soweit ganz und gar an passenden Büchern, die beide Zwecke — interessante Lektüre und geschichtliche Belehrung — verbinden. Warum sich überhapt im deutschen Unterrichte hierzulande nicht weit mehr mit Realien beschäftigen, wie es in Deutschland üblich ist (S. 175)? Sind die europäischen Länder eines solchen Studiums nicht wert? Soweit wie in Deutschland braucht man ja nicht zu gehen; aber es wäre doch endlich Zeit, dass sich die Hochflut belletristischer Textbücher ein wenig verliefe. Ich halte es hier mit den in dem Aufsatze „Land und Leute" (P. M., Dezember 1904) ausgesprochenen Ansichten.

Technisches Deutsch wird auf S. 173 auf der Mittelschule mit Recht verwor-

fen. Die Mittelschule ist Bildungs-, nicht Fachschule.

In der Frage, ob die zu lesenden Texte mit Spezialvokabularien auszustatten seien oder nicht, spricht sich der Verfasser (S. 178/9) zu Gunsten der ersteren aus. Auch hier stimme ich ihm gerne bei. Der so oft gegebene Grund, die Schüler lernten dann das Wörterbuch nicht gebrauchen, steht meines Erachtens auf schwachen Füssen; das wäre erst noch zu beweisen. Ein Spezialwörterbuch erspart dem Schüler viel Zeit, die er anderswie nutzbringender anwenden kann; auch ist es insofern einem grösseren Wörterbuch vorzuziehen, als es viele Wörter, Zusammensetzungen, besondere Wortbedeutungen enthalten kann, die die gewöhnlichen Schulwörterbücher, deren Anschaffung man auch dem Minderbemittelten zumuten darf, so gut wie nie bringen. Noch schwächer ist der zweite Einwurf, solche Spezialvokabularien seien meistens sehr schlecht gemacht. Aus demselben Grunde hätte man da vor noch gar nicht so langer Zeit Textausgaben mit Anmerkungen verwerfen und solche ohne Erläuterungen gebrauchen müssen. Verlangt muss billigerweise von einem Spezialvokabular werden, dass es erstens — und zwar an erster Stelle— die gewöhnliche Wortbedeutung gebe, zweitens — wenn nötig mit zahlenmässiger Angabe der Stellen — die spezifischen Bedeutungen einschliesslich Nebensinn und Gefühlswert der Wörter. Darum müssen solche Vokabularien zu poetischen Texten ganz besonders sorgfältig hergestellt werden. Denn selbst wenn man — was ich nicht im entferntesten befürworten möchte! — dem Durchschnittsschüler auch nur eine leidliche Übertragung zumutet, sollte man es wenigstens dem strebsamen ermöglichen, ohne andere Hilfsmittel eine sehr gute zu liefern. Ist ein solches Vokabular nach den hier aufgestellten Forderungen ausgearbeitet, so würde ich dem Schüler sogar sehr häufige, nicht möglichst seltene Benützung anraten.

Der Übersetzung im allgemeinen ist der Verfasser nicht sonderlich hold (vgl. S. 192). Aber wenn auch das Unterrichtsziel natürlich das sein muss, dass der Schüler deutsch lesen und ohne irgend welche Zuhilfenahme der Muttersprache verstehen lernt, so scheint es mir doch bedenklich, selbst auf der höchsten Stufe das Übersetzen in die Muttersprache ganz einzustellen (S. 199). Wann kann dies überhaupt ohne Gefahr geschehen? Jedenfalls müsste das jeder Lehrer für jeden einzelnen Fall besonders entscheiden.

Druckfehler habe ich mir folgende angemerkt: S. 16, Z. 9 v. u. lies language; S. 44, Z. 5 v. o. lies Innsbruck; Z. 10. v. u. lies ostmitteldeutscher; S. 57, Z. 11 v. o. lies guttural; S. 63, Z. 11. v. o. lies Kameraden. Vietors Kampfruf ist nicht vor dreissig, sondern vor zwanzig Jahren zuerst erschollen (z. S. 150, Z. 11 v. o.).

Univ. of Wis. **E. C. Roedder.**

Die Praxis des Rechtschreibeunterrichts auf phonetischer Grundlage. Vollständiger Lehrgang in Unterrichtsbeispielen nebst Diktaten in Aufsatzform. Von Ernst Lüttge. Preis M. 2.40, geb. M. 3. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. 1905. 8vo. 218 Seiten.

Wenige Gebiete des deutschen Sprachunterrichts haben in den letzten Jahren so viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen als der Rechtschreibeunterricht.

Die Methodiker haben sich in zwei Hauptlager geschieden. Auf der einen Seite stehen die „Schriftmethodiker", die mehr oder weniger auf Lay fussen. Lay hat in seinem „Führer durch den Rechtschreibeunterricht" folgende Ergebnissätze niedergelegt: „Das Schriftbild ist dem Klangbild um das zwei- bis dreifache überlegen", und „das Abschreiben ist das beste orthographische Übungsmittel."

Dass das Schriftbild für die Orthographie sehr wichtig ist, haben übrigens vor Lay schon andere ausgesprochen. Es ist das ein seit langem von allen einsichtsvollen Pädagogen anerkannter Grundsatz. So sagt, um nur einen Pädagogen auzuführen, Dittes in seiner „Erziehungslehre": „Dass die Wahrnehmungen des Gesichtssinnes vollständiger beharren, als die des Gehörsinnes. lehrt die allgemeine Erfahrung. Weiss doch jeder Lehrer, dass z. B. die Orthographie besser befestigt wird durch Darstellung des Wortbildes als durch Vorsprechen der Laute oder Buchstaben."

Lüttge wendet sich in seiner „Praxis" aber dagegen, das Auge ausschliesslich beim Rechtschreiben in Anspruch zu nehmen; er behauptet, dass das Auge die Wortbilder beim Lesen immer nur in ihrer Totalität erfasse, ohne die Buchstaben alle einzeln zum Bewusstsein zu bringen. Zum Beweise dafür führt er an, dass bei Korrekturen Druckfehler leicht übersehen werden,

und des weiteren behauptet er, dass sonst ein fliessendes Lesen kaum möglich sein würde. Es würde, so meint er, uns sonst bei allen mehrsilbigen Wörtern ähnlich ergehen, wie unseren Schülern, wenn ihnen im Lesefluss ein unbekanntes Wortbild entgegentritt.

Die Ansicht, dass das Lesen in irgend welchem Sinne buchstabierend erfolge, haben auch bereits Erdmann und Dodge in ihren „Psychologischen Untersuchungen über das Lesen" zurückgewiesen auf Grund von angestellten Beobachtungen.

Lüttge behauptet ferner, dass die Eindrücke des Gesichtssinnes, obgleich sie anfangs rascher haften als diejenigen des Gehörs, doch von geringerer Dauer sind. Zum Beweis dessen erinnert er an die von H. Schiller in seiner „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie", Band II, Heft 4, Seite 11 angeführte Tatsache: „Wenn uns beim Korrigieren der Schülerhefte in einem Worte ein falscher Buchstabe entgegentritt, sind wir auf Grund unserer wohlbefestigten Wortbilder sofort imstande, den Fehler zu erkennen. Begegnet uns aber derselbe falsche Buchstabe wiederholt, so werden wir allmählich schwankend, und diese Unsicherheit kann sich so steigern, dass wir zuletzt zum Wörterbuch greifen, um uns Gewissheit zu verschaffen. Und doch handelt es sich in diesem Falle um wohlbefestigte Wortbilder, die durch langjährige Übung und theoretische Einsicht für einen festen Besitz gelten konnten. Wenn selbst in einem solchen Falle die wiederholte Einwirkung eines teilweise falschen Wortbildes genügte, um rasch Unsicherheit und Verwirrung hervorzubringen, so kann man daraus schliessen, wie gross erst die Wirkung bei Kindern sein muss, bei denen alle jene Voraussetzungen fehlen."

Die Klangbildmethodiker, zu denen Lütgge gehört, verlangen nun durchaus nicht, dass man das Schriftbild beim Rechtschreibeunterricht überhaupt nicht berücksichtige; sie verlangen nur, dass mehr als bisher dem Sprachlaut sein Recht werde. Die Ergebnissätze lauten: „Nicht bloss das Auge, sondern Ohr, Mund und Auge. Gewöhnung an scharfes Hören und richtiges Aussprechen müssen voraufgehen, um die Auffassung der Schriftbilder zu erleichtern, ihre Dauerhaftigkeit zu sichern und ihre Darstellung durch die schreibende Hand zu regulieren."

Dass das etymologische Prinzip eine Berücksichtigung der Wortverwandtschaft und das logische eine Unterscheidung der Schriftgestalt nach der jeweiligen Bedeutung eines Wortes (das und dass, wider und wieder, Gross- und Kleinschreibung) erfordert, bemerkt Lüttge speziell in seinem Werke.

Wenn Lay das Abschreiben als das beste orthographische Übungsmittel hinstellt, so führt Lüttge andere hervorragende Methodiker der Gegenwart an, welche sich ebenfalls mit dem Gegenstande eingehend beschäftigt haben, aber auf wesentlich anderem Standpunkt stehen als Lay. So Mohr, Lobsien, und vor allem Seyfert. Dieser stellt die Forderung auf: „Nicht abschreiben lassen, wie es gewöhnlich geschieht! sondern erst schreiben, nachdem sich das Wortbild innerlich ausgestaltet hat."

Die ersten 34 Seiten des Buches sind der Psychologie und der Methodik des Rechtschreibeunterrichts gewidmet; auf den übrigen 182 Seiten ist reichliches Material nach den Schuljahren geordnet. Es sind in der Regel Sätze, welche in einem inneren Zusammenhang stehen, als Übungsstoff gegeben.

Allen Lehrern der Volksschule sei das Buch empfohlen. **E.**

„Jung-Amerika." Die Novembernummer dieser vorzüglichen Jugendschrift, welche uns soeben zugeht, hat wieder einen sehr gediegenen Inhalt: Die erste Seite bringt ein hübsches Gedicht von der bekanten deutschamerikanischen Dichterin Edna Fern, betitelt „Grille". Dann folgt der Redakteur Dr. H. H. Fick mit einem geschmackvoll illustrierten Artikel über das Löwendenkmal in Luzern, wobei des jüngst verstorbenen Dichters Rudolph Baumbach gedacht wird, welcher einst dieses Denkmal so schön besungen hat. Artikel, die sich auf den Danksagungstag beziehen, bringt das Heftchen nicht weniger als fünf und auch schöne Bilder dazu. Ausserdem bringt es nette kleine Erzählungen vom Feuer, vom Pfau, vom Zaunkönige im Nest, vom Jungen mit dem Drachen, eine ausgezeichnete kleine Indianergeschichte von Herrn F. H. Lohmann in Comfort, Texas, dann Rätsel, welche leicht zu erraten sind, und ein nettes kleines Gedichtchen vom Karnickelchen, das Lesen lernen soll; lauter originelle Sachen in leicht fasslicher Form.

Die Mitarbeiter, welche ausser den erwähnten, alle Lehrer der öffentlichen Schulen Cincinnatis sind, wissen augenscheinlich sehr gut, was die deutschamerikanische Jugend will und braucht.

Diejenigen, welche sich die Liebe zur deutschen Sprache bewahrt haben, können deshalb kaum etwas Besseres tun, als „Jung-Amerika" den jungen Amerikanern und Amerikanerinnen zugänglich zu machen.

Die Zeitschrift erscheint bei Gus. Mühler, 1328—30 Mainstr., Cincinnati, und kostet 40 Cents das Jahr, in Partien nur 25 Cents, einzelne Nummern 5 Cents.

The Teaching of Modern Languages by Leopold Bahlsen, Ph. D., Oberlehrer in the Realschule of Berlin; Lecturer on Methods of Teaching French and German, Teachers' College, Columbia University, 1902-1903; Imperial Commissioner to the St. Louis Exposition. Translated from the German by M. Blakemore Evans, Ph. D., Instructor in German in the University of Wisconsin. Ginn & Co.

It is much to the credit of both publisher and translator to have made accessible this valuable contribution to the materials and methods of modern language teaching.

The author, Prof. Bahlsen, is known on this side of the Atlantic, to language teachers, for his splendid work as lecturer on Modern Language Teaching at Columbia University; but probably not all visitors to the St. Louis Exposition who admired the thorough work shown in the German Educational Exhibit know that Prof. Bahlsen was the life and soul of it all, that to his care and power of organization must be accredited its success.

To give a summary of the contents of this book would necessitate a reprint, for the same selection and condensation that characterizes all of Dr. Bahlsen's works is significant in this one.

After a brief history of the development of Modern Language Teaching, from its earliest period to the present, he deals, in the second chapter, with the reform movement in this department in Germany. Five chapters follow under the following heads: Pronunciation; First Instruction in French or German on a Phonetic Basis; The Analytical Inductive Method; German Grammar as taught by the Analytical Inductive Method; A Reading Course in German for Secondary Schools.

Prof. Bahlsen is not a hot-spur who would follow a new path for the mere reason that it is new. Though modern in his views he gives the good in the old methods its due weigth. His book thus offers sound principles, the truth of which has been attested by the experience of many years.

We regret that we cannot give more space to this meritorious volume. It proclaims principles which the writer and this periodical, the „Pädagogische Monatshefte", have advocated for many years.

Especially must be noted the practical hints for the furtherance of modern language teaching in its various phases and the amount of helpful literature to which the reader is referred. It should be in the hands of every teacher of language. **M. G.**

Aus dem Kunstverlage von F. E. Wachsmuth, Leipzig (Kreuzstrasse 3) liegen uns wiederum eine Reihe von Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Schulbilder vor. In früheren Ausgaben der P. M. nahmen wir bereits Veranlassung, auf dieses bemerkenswerte Unternehmen hinzuweisen, das namentlich auch für die Lehrer von fremden Sprachen von der grössten Bedeutung ist. Der reich illustrierte Katalog weist eine Fülle von auch für unsere Verhältnisse brauchbarem Material aus allen Zweigen des Unterrichts auf.

In letzter Zeit erhielten wir folgende Anschauungsbilder zugesandt: Hilfe bei Hitzschlag, Krampf- und Ohnmachtsanfällen, Dattelpalme, Kokospalme, Pfahlbau-Ansiedlung, Heringsfang, Völkertypen, Iltis, Bussard und Schmarotzer. Schon diese Proben zeigen, wie weit und vielseitig das Gebiet ist, welches diese Bilder decken. Der Preis ist ein verhältnismässig niedriger (unaufgezogen ca. M. 1.50 für das einzelne Bild), so dass wohl jede Schule sich in den Besitz wenigstens eines Teiles der Bilder setzen kann. Der deutsche Unterricht würde durch den richtigen Gebrauch der Bilder eine bedeutende Belebung erfahren.

II. Eingesandte Bücher.

Aus der Schulbuchhanlung von F. G. L. Gressler, Langensalza, wurden folgende Neuerscheinungen eingesandt:

Das erste Schuljahr. Theoretisch-praktische Anweisung für Lehrer und Lehrerinnen zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichts in Volks- und Mittelschulen nebst vollständig ausgeführten Präparationen. Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen und nach den neueren Grundsätzen der Pädagogik im Verein mit Schulmännern bearbeitet von L. E. Seidel. Achte Auflage. Preis M. 2.75. Desgl. Katholische Ausgabe bearbeitet von Rektor K. Michels. Preis M. 2.75.

Knacknüsse für Freunde des Rechnens. Von B. Schlotterbeck. Fünfte Auflage. Preis M. 2.

Geographische Bilder. Von A. Mauer. I. Band. Achtzehnte verbesserte und vermehrte Auflage. Preis 5 M.

Der moderne Zeichenunterricht. Theoretisch-praktische Anleitung. Ein Vortrag. Von Albert Geyer, Kirchditmold-Cassel. M. 0.50.

Huttens erste Tage. Luthers Abschied von der Wartburg. Von Julius Riffert. M. 1.20.

Dichter der Gegenwart im deutschen Schulhause. Charakteristiken nebst Proben von R. W. Enzio. M. 1.60.

Johann Heinrich Pestalozzi. Bearbeitet von Dr. Paul Natrop, o. ö. Professor an der Universität Marburg. II. Teil: Auswahl aus Pestalozzis Schriften. Erste Hälfte. M. 5. II. Teil: Zweite Hälfte. M. 6.

Johannn Amos Comenius. Bearbeitet von Prof Dr. Eugen Pappenheim (I). II. Teil: Lehrkunst (Didactica), zur Didaktik, Sittenregeln, Gesetze, konzentrischer Lehrgang, Informatorium der Mutter Schul, Volksschule, Orbis pictus. M. 5.

Entwürfe zu kurzen und längeren Ansprachen, welche Lehrer bei feierlichen Gelegenheiten zu halten haben. Fünfte Lieferung. Fünfte Auflage. M. 1.

Reden bei festlichen Gelegenheiten. Von F. W. Runze. IV. Heft. Zweite Auflage . M. 2.

Repertorium der Psychologie. Als Anhang: Des Volksschullehrers Aufgabe hinsichtlich der körperlichen Erziehung der Jugend. Von C. A. Wentzel. Fünfte vermehrte Auflage. M. 1.50.

Die Deutschen Lehrerkonferenzen des Jahres 1889. Themen, Thesen und Ausführungen pädagogischer Vorträge, gehalten auf den verschiedenen Lehrerkonferenzen Deutschlands. Zweites pädagogisches Jahrbuch. Von L. E. Seidel. M. 1.75.

Zweites Ergänzungsheft zu Geyers Rechtschreibung. 120 Diktate zur Satzzeichenlehre für die Mittel- und Oberstufe von Albert Geyer, Lehrer in Kirchditmold-Cassel. M. 0.50.

Aufsatzbuch für einklassige Landschulen. Von G. Wunderlich. Sechste Auflage. M. 1.20.

Die Deutsche Lyrik von G. Gromai,re, Professeur agrégé au Lycée Buffon. I. Teil. Von dem 16. Jahrhundert bis zu den dreisiger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts. Paris, Librairie Armand Colin. 1904.

Das Deutsche Klassische Drama. Lessing, Goethe, Schiller, Kleist, Grillparzer. Von G. Gromaire, Professeur egrégé au Lycée Buffon. Paris, Librarie Armand Colin. 1905.

Schillers Welt- und Lebensanschauung in Aussprüchen aus seinen Werken und Briefen. Von Eleonore Lemp. Mit einem Geleitwort von Professor Dr. J. Wychgram. Zweite Auflage. Moritz Diesterweg, Frankfurt a/M. Preis geheftet 3 M.

Specimens of Discourse. Selected and edited by Arthur Lynn Andrews, Ph. D., Instructor in English at Cornell University. New York, Henry Holt & Co.. 1905. Price 60 cts.

Die Blinden. Novelle von Paul Heyse. With introduction, notes, exercizes and vocabulary by W. H. Carruth and E. F. Engel, of the University of Kansas. New York, Henry Holt & Co., 1905. Price 35 cts.

1. Grammaire Française. Französische Grammatik für Mittelschulen. 2. Lese- und Übungsbuch für die Mittelstufe des französischen Unterrichts. 3. Exercices de Français. Übungsbuch zum Studium der französischen Grammatik. Von Andreas Baumgartner, Professor an der Kantonsschule in Zürich. Zürich, Art. Institut Orell Füssli.

Ein vergessener Dichter (Kaspar Schiesser). Beitrag zur Geschichte der Dreissigerjahre von Andreas Baumgartner. Zürich, Art. Institut Orell Füssli, 1904.

Spinnweiblein (der „Frau Märe" dritter Band). Märchen und Schwänke für Jung und Alt. Seinen Kindern erzählt von Rudolph Vogel. Mit Bildern von Johs. Gehrts. Freiburg i/B., Paul Waetzel, 1905.

Karl Heinrich. Erzählung von Wilhelm Meyer-Förster. Edited with introduction, notes and vocabulary by Herbert Charles Sanborn, A. M., Bancroft School, Worcester, Mass. Newson & Co., New York, 1904.

German Daily Life. A reader giving in simple German full information on the various topics of German life, manners and institutions by R. Kron, Ph. D., Author of „French Daily Life". Newson & Co., New York, 1901.

Dr. Karl Oppel, das Buch der Eltern. Praktische Anleitung zur häuslichen Erziehung der Kinder vom frühesten Alter bis zur Selbständigkeit. Fünfte Auflage, durchgesehen und mit Anmerkungen sowie einem Lebensbilde des Verfassers begleitet von Dr. Julius Ziehen. Buchschmuck von Edmund Schaefer. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg, 1906. Preis geheftet 3 M.

Deutsche Reden. Speeches by Bennigsen, Bismarck, Plum, Bülow, Dahlmann, Moltke, Richter, Schurz, William II. Selected and edited with notes by Rudolf Tombo, Sr., Ph. D., and Rudolf Tombo, Jr., Ph. D., Adjunct Professor of Germanic Languages and literatures in Columbia University. Boston, D. C. Heath & Co., 1905. Price: 90 cts.

Herodes und Marianne. Eine Tragödie in fünf Akten von Friedrich Hebbel (1850). Edited with introduction and notes by Edward Stockton Meyer, Ph. D., Associate Professor of German in the Western Reserve University. New York, Henry Holt & Co., 1905. Price 60 cts.

Goethes Iphigenie auf Tauris. Edited with introduction and notes by Max Winkler, Ph. D., Professor of the German Language and Literature in the University of Michigan. New York, Henry Holt & Co., 1905. Price 60 cts.

Teja, Drama in einem Akt von Hermann Sudermann. With introduction, notes and vocabulary by Herbert C. Sanborn, A. M. Bancroft School, Worcester, Mass. New York, Henry Holt & Co., 1905. Price 35 cts.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von W. Rein. Zweite Auflage, 2. und 3. Band (4 Halbbände). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1904.

William Wordsworth. Nach seiner gemeinverständlichen Seite dargestellt.- Von Andreas Baumgartner. Mit Bild, zwölf Originalgedichten und Übersetzungen. Zürich, Art. Institut Orell Füssli, 1897.

Die Entwicklung des Kindes Vererbung und Umwelt von Nathan Oppenheim, konsultierender Arzt an der Kinderabteilung des Berg Sinai-Hospitals in New York. Nach dem englischen Original mit Erlaubnis des Verfassers übersetzt von Berta Grassner. Mit Vorbemerkungen von Dr. phil. Wilhelm Ament. 1905. Preis M. 3.

Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung von Dr. Richard Seyfert, Seminaroberlehrer. 1905. Preis 80 Pf.

Methodische Anleitung zur leichten Aneignung einer guten französischen Aussprache. Von G. Döll, Rektor in Camburg (Saale). 1906. Preis 40 Pf.

Der Geissbub von Engelberg von Julius Lohmeyer. With notes, vocabulary and material for conversational exercises in German by Dr. Wilhelm Bernhardt. Boston, D. C. Heath & Co. 1905.

A Book of Verses for Children. Compiled by Edward Verrall Lucas. New York, Henry Holt & Co., 1905. Price $1.00.

Inhaltsverzeichnis.

Offizielles.

An unsere Leser 1
Generalversammlung des Lehrerseminarvereins 284
Lehreseminar 140, 172
Lehrerseminarverein 174
Lehrertagsnotizen 73
Offizielles 105
Preisausschreiben 273
Protokoll des 34. Lehrertages..... 201
Vom Lehrertag 157, 169

Aufsätze.

Aus Schillerreden 174
Barrundun, Etwas über Schein und Sein in der Literatur..... 284
— Berufs- oder Allgemeinbildung.. 21
Burckhardt, Dem Andenken Schillers 142
— Glossen zum letzten Lehrertag... 208
Cutting, Über den Gebrauch von Lehrbüchern beim Unterricht in der deutschen Sprache 219
Florer, The Importance of Contemporary Literature for the American Student 212
Fröhlich, Vom Schosskind der Schule 87
Griebsch, Die allgemeine Volksschule und die Stellung des deutschen Sprachunterrichts in derselben 245
Heller, Ein Rückblick auf die Unterrichtsabteilung der St. Louiser Weltausstellung 2
Hohlfeld, Die Zukunft des deutschen Unterrichts im amerikanischen Unterrichtswesen 238
Jappe, Christop Martin Wieland..51, 82
Kern, Realien im neusprachlichen Unterricht 226
O. B., Sudermann und Hauptmann.. 307
Präsident Roosevelts Rede 290
Reiff, Der Unterricht in den modernen Sprachen auf der deutschen Erziehungsabteilung der Weltausstellung 41
—Schneewittchens Weihnachtsabend 319
Schoenrich, Ein Mahnruf an Deutschland zur Richtigstellung und Reinhaltung der Muttersprache 9
— Ein im amerikanischen Unterrichtswesen vielseitig vernachlässigter Faktor 256
— Über Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer..... 105
Weis, Lesen auf der Unterstufe.... 311
Woldmann, Welche gemeinschaftlichen Ziele sollte der Unterricht im Deutschen unter den verschiedenen Schulsystemen haben? 271

Für die Schulpraxis.

Altschul, Lehrproben zum deutschen Unterricht nach konkreter Methode 74
Lange, Unsere Bäume 57, 80
— Unsere Blumen 115, 184
Lüttge, Zur Praxis des Rechtschreibeunterrichts 17, 93
— Waldlieder deutscher Dichter 116, 153

Gedichte.

Gugler, Vor Schillers Standbild.... 151
Trojan, Die Weihnachtstanne 305

Berichte.

Abrams, Der Deutschamerikanische Nationalbund 324
A. W., Tagung des Lehrerbundes von Wisconsin 25
Handschin, Report of the Meeting of the Modern Language Association 60
— Zur Schillerfeier 96, 121

Korrespondenzen.

Californien (V. B.).....62, 190
Californien („Derselbe") 298
Cincinnati (***)....63, 98, 188, 299, 326
Chicago (*).....63, 97, 185
Milwaukee (A. W.)..27, 65, 99, 124, 191, 300
Milwaukee (P. G.) 301
New York (H. G.).....28, 125, 192
New York (T. V.).....66, 302, 326

Umschau.

Amerika.

Austausch von Professoren zwischen den Ver. Staaten und Deutschland 163
Bericht über unser Erziehungswesen 33
Bostons neuer Schulrat 271
Castelhun gestorben 327
Carnegies Stiftungen 193, 270
Chicago Universität, erwirbt Bernays Bibliothek 162
Deutschamerikanischer Nationalbund 32
Gehalt des College-Professors in Amerika 194
Gräbner, Professor A. L., gestorben in St. Louis 102
Körperliche Züchtigung in New York 33
Louis Schutt, gest. 161
Lehrerseminar . . 30, 67, 99, 160, 268, 302
Maxwells Stern im Sinken? 163
Milwaukee, Der deutsche Unterricht 302
Mündlicher Unterricht 67
National Educational Association . . 126
New York, Der deutsche Unterricht 271
New York, Vereinigte Deutsche Gesellschaften 126
New York, Kürzung der Schulzeit . . 162
New York, Abstimmung über Verkürzung der Schulzeit und Beibehaltung von Turnen, Zeichnen, Musik 271
Reformvorschläge I. 30
Reformvorschläge II. 100
Rockefellers neue Stiftung 270
Schillerfeier in den Ver. Staaten . . . 269
Schülervorstellungen, Milwaukee . . . 67
Zipperlen, Dr. Adolf, gestorben 164

Deutschland.

Abbe, Physiker, gestorben 129
Alkoholabstinentenverein von Schülern 34
Ausländer als deutsche Studenten . . 129
Austausch der Universitätsprofessoren 127
Auswendiglernen in Berliner Schulen 128
Berlin, Universität 127
Berliner Lehrerverein 128
Bühnensprache und Schulsprache . . . 194
Charlottenburg, Waldschule 128
Disziplinarmittel 34
Düsseldorf, Ungeteilte Unterrichtszeit 33
Frauenvereine, Bund derselben 34
Gewissenlosigkeit deutscher Eltern. 129
Hinterlassene des Lehrers, Bezüge derselben 165
Höchgehalt in Preussen 33
Lehrer in gemischtsprachlichen Provinzen 33
Lehrerinnenfrage, vor dem deutschen Lehrerverein 164
Lehrermangel in Preussen 127
Muthesius, Schulinspektor 129
Rochow, Eberhard v. 33
Schillers Todestag 34
Schillers Todestag in Leipzig 34
Schneider, Dr. Oberregierungsrat, gestorben 194
Schulärztin, Erste 33
Schulbildung der preussischen Rekruten 68
Stuttgart, Prüfungsergebnis 128
Universitäten Deutschlands 33

Dänemark.

Christensen, Dorfschulmeister, Ministerpräsident 129
Frauen an höheren Schulstellen 68

England.

Deutsche Sprache in England 130
Generalinspektor, Weiblicher für englische Schulen 130
Schulen und Gefängnisse in England 130
Schullehrer, Ist er ein Gentleman? . . 130
Untersuchungen über rückgängige körperliche Entwickelung 165

Frankreich.

Angebereien unter Frankreichs Lehrerschaft 68
Pflege der deutschen Sprache in Frankreich 165

Mexico.

Die deutsche Schule in Mexico 327

Österreich-Ungarn.

Biersteuer zur Lehrergehaltsaufbesserung 34
Dittes, Ehrengrab abgelehnt 130

Eheverbot der Lehrerinnen in Österreich 130
Lehrerhausverein in Linz 34
Schillers Würdigung in den deutschen Schulen Ungarns 195
Volksschulgesetz in Ungarn 34

Russland.

Russische Niederlagen, Ursachen derselben 35
Schulwesen, Stand desselben in Russland 195

Schweden und Norwegen.

Reisestipendien an Volksschullehrer 130

Argentinien.

Deutsche Schulen, Älteste in Argentinien 131

China.

Deutsche Sprache in China 68

Vermischtes.

Der Bildungsgrad bei verschiedenen Völkern 68
Der elfbeinige Stuhl 35
Die grössten Universitäten der Welt 36
Druckfehler im Amtsblatt 35
Durchschnittsgehalt in Leipzig 69
Deutsch Sprak — swer Sprak 132
Eine heitere Fremdwörtergeschichte . . 69
Ein Ehemann, der nicht in die Schule gehen will 132
Japanisches 166
Kindermund 36
Kindliche Logik 35
Nobelpreis 68

Humoristisches.

Aus Schülerheften 329
Aus der englischen Schulstube 132
Aus Schülerheften 167
Das operierte Verbrechen 329
Entschuldigungsschreiben 197
Jugend von heute 197
How to make a Maltese cross 35
Schiller vom feudalen Standpunkt . . 196
Schilleranekdoten 196
Schwierige Aufgabe 35
Stilblüte 68
Wie Kolumbus die Entdeckung Amerikas ankündigte 166
Wo liegt Deutschland? 35
Zeitung als Ersatz für das Lesebuch 166
Zum deutschen Aufsatz 330

Bücherbesprechungen.

Bahlsen, The Teaching of Modern Lauguages (M. G.) 336
Bernhardt, Storms Pole Poppenspäler (E. C. Roedder) 70
Bagster-Collins, The Teaching of German in Secondary Schools (E. C. Roedder) 331
Bräunlich, Perlen deutscher Dichtung (Beta) 38
Dippold, A Scientific Reader (Charles H. Handschin) 39
Dodge's Advanced Geography (Chas. M. Purin) 133
Florer, A Guide and Material for the Study of Goethe's Egmont . . .
— A Guide for the study of Schiller's Wilhelm Tell (S. H. Goodnight) 134
Fuchs. Etymologisches deutsches Wörterbuch mit Berücksichtigung wichtigerer Mundart- und Fremdwörter (E.) 135
Goebel, Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten von Nordamerika (M. G.) 167
Göbelbecker, Das Kind in Haus, Schule und Welt (E.) 134
— Unterrichtspraxis im Sinne naturgemässer Reformbestrebungen (M. G.) 198
Kayser und Monteser, A Brief German Course (E. C. Roedder) 72
Kramer, Sprachübungen (B—) 103
Lüttge, Praxis des Rechtschreibeunterrichts (E.) 334
Mace, A School History of the United States (C. W. B.) 39
Michael, Führer für Pilzfreunde (A. B.) 199
Rein , Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik (M. G.) 198
Report of the Commissioner of Education (E.) 200
Schulbilder (M. G.) 336
Schumann und Voigt, Geschichte der Pädagogik (E.) 167
Sendler und Kobel, Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und aussereuropäischen Kulturvölker (E.) 199
Schweizer und Simonot, Deutsches Lesebuch (Beta) 38

Straube, Manual of German Etymology (C. B. S.) 198
Vietor, Die Aussprache des Schriftdeutschen (E.) 167
Wohlrabe, Schillerbüchlein (M. G.) 133

Zeitschriftenschau.

Anleitung zur ersten Behandlung erkrankter Schüler 293
Bonus, Arthur, Vom Kulturwert der deutschen Schule 292
Breul, Karl, Das Deutsch im Munde der Deutschen im Auslande (Edwin C. Roedder)..... 70
Die Vorbereitung des Lehrers..... 294
Förster, Jugendlehre 297
Gimbel, Amanda, Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereins (Edwin C. Roedder) 294
Jugendschriftenverzeichnis 303
Jung-Amerika (M. G.) 335
Literarischer Ratgeber für Weihnachten (Edwin C. Roedder)..... 37
Marvin, Arthur J., German Secondary Education (Edwin C. Roedder) 70
Schmidt, Lydia M., Euphorion (Edwin C. Roedder) 70
Sprachliche Übertreibungen 292
Über Ermüdungsmessungen bei Schulkindern 294
Vorsagen und leises Sprechen der Schüler 295
Eingesandte Bücher....40, 72, 103, 135, 168, 200, 271, 304, 337

PF
3003
M6
v.6

Monatshefte

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY